الحداثة من خلال التراث
قراءة في رواية « هاتف المغيب » لجمال الغيطاني

د. إبراهيم الفيومي
قسم اللغة العربية - جامعة اليرموك

ملخص

يقوم هذا البحث على رصد عناصر الحداثة من خلال التراث الذي وظّفه جمال الغيطاني بكثافة في رواية « هاتف المغيب » بعيداً عن التبعية للرواية الغربية أو التقليد الأعمى للتراث ، مما جعله من روّاد الرواية الحديثة في الأدب العربي المعاصر .

HERITAGE AND MODERNITY
A CRITICAL READING IN AL-GHITANI'S NOVEL:
"Hatif al - Maghib "

Dr. Ibrahem AL-Fayoumi
Yarmouk University

Abstract

This essay aims at tracing the aspects of Modernity achieved by employing elements of heritage Jamal Al-Ghitani's novel : "Hatif al - Maghib" .

" The essay sheds ample lights on how al-Ghitani, at least in this novel technicality , which makes him one of the pioneers of modern Arab novelists.

مقدّمة

شغل مصطلح « الحداثة » الدارسين والنقّاد شرقاً وغرباً ، فألفت فيه كتب وأطروحات عديدة ، وخصصت له بعض الدوريات العربية المرموقة أعداداً خاصة ، كما استقطب اهتمام الأكاديميين داخل الوطن العربي وخارجه .

وقد درس الباحث حنا عبود نظرية الحداثة عبر التاريخ وتجاوز حداثة الفن إلى ميادين أخرى (الحداثة عبر التاريخ ـ اتحاد الكتّاب العرب ـ دمشق ـ ١٩٨٩) . وعرض أدونيس الحداثة بشكل مسهب في الجزء الثالث من كتابه « الثابت والمتحوّل » ، وأفاض في الحديث عن « صدمة الحداثة » (دار العودة ـ بيروت ١٩٧٩) ، كما أفردت مجلة «فصول » القاهرية عددين كاملين (العددان الثالث والرابع ١٩٨٤) ، حفلا بدراسات أكاديمية جادة وتطبيقات للحداثة على الرواية والقصة القصيرة والمسرحية ، إضافة إلى دراسات متعمّقة لتاريخ المصطلح في التراث العربي والآداب الأجنبية .

وصدرت في الوطن العربي من محيطه إلى خليجه كتب متنوعة تناولت موضوع الحداثة برز من بينها كتاب إدوار الخرّاط «الحساسية الجديدة » (دار الآداب ـ بيروت ـ ١٩٩٣) قصر فيه الحديث على الرواية والقصة القصيرة ، وبسط مفهومه لهذين الفنين ، وأتبع الجانب النظري بتطبيقات ركّز فيها على فترة السبعينات في مصر التي سجّلت تحوّلاً عن الرواية التقليدية ، وتوجهاً قوياً نحو التمرُّد على الأشكال السابقة بله المعاصرة لها ؛ لأن تلك النماذج القديمة قد وصلت حدّ التكلّس والجمود .

ويذهب أنور لوقا إلى أن العرف جرى في لغة المثقفين على ربط مفهوم «الحداثة» بمفهوم الزمان ، فقسّم المؤرخون أطوار الأمم عبر الزمان إلى عصور ثلاثة : قديم ووسيط وحديث ، وكأنّ الحداثة عندهم نقيض ما سبق في الماضي القريب أو البعيد . ولا يخفى ما في هذا التعريف من قصور ؛ لأن التقدّم في الزمان لا يعني بالضرورة خطوة إلى أمام والعكس صحيح (فصول ـ العدد الثالث ـ ١٩٨٤ ـ ص ٩٢) .

وعرض د. محمد عبدالمطلب ، في عدد فصول المشار إليه سابقاً ، للحداثة فوصفها بأنها تقوم على اختراق المألوف وصولاً إلى الأمر المبدع (ص٦٥) ، وقال أدونيس عنها : «الحداثة رؤيا جديدة وهي جوهرياً رؤيا تساؤل واحتجاج . تساؤل حول الممكن ، واحتجاج على السائد » (نقلاً عن محمد برادة ـ فصول ـ العدد السابق نفسه ـ ص ٢١) . و ما ينطبق على حداثة الشعر يكاد ينسحب على حداثة النثر .

وليس من شك أنه من الصعوبة بمكان وضع تعريف جامع مانع لهذا المصطلح ؛ لأن تيار

الحداثة يجمع تحت لوائه اتجاهات متنوعة متباينة تجمعها سمات مشتركة ، وتفصل بينها فروق في الدرجة ، وتفاوت في النقاء ، إلاّ أنها جميعاً تكاد تلتقي عند الخروج على المألوف ، واستخدام الرمز والأسطورة وتفجير اللغة وتثويرها (فردوس عبدالحميد ـ فصول ـ العدد الرابع ـ ١٩٨٤ ـ ص ١٤٧) .

وإذا كان إدوار الخرّاط قد جعل فترة الأربعينات من هذا القرن بداية لظهور البواكير الأولى للحساسية الجديدة التي لم يأبه لها النقاد إلاّ في فترة الستينات وما بعدها ، فإن جمال الغيطاني يرفض هذه التسمية ويهاجمها بقسوة قائلاً : « بدأ جيلنا بالاحتجاج بعد هزيمة ١٩٦٧ التي أدّت إلى ظهور روايات جديدة في الشكل والمضمون أطلق عليها البعض الحساسية الجديدة ، وهي تسمية أنا أرفضها لأنها سخيفة ولا معنى لها وغامضة » (صحيفة القبس ـ الكويت ـ ٣/ ٣/ ١٩٨٨) .

ويشير الغيطاني إلى انتمائه لجيل الستينات من الشباب المثقفين الفقراء والمقهورين الذين ينتمون إلى أكثر من اتجاه في الرواية أحدها هو العودة إلى التراث العربي الرسمي والشعبي ليس من منطلق رفض الأدب العالمي أو رفض الأدب الغربي ، لكن من منطلق تأهيل الشكل أو من منطلق تأسيس رواية عربية حقيقية .

ويدلّل الغيطاني على سلامة النهج الذي اختطه لنفسه بالتفات النقّاد إليه واحتفائهم بهذا الاتجاه الجديد ، وتوجه نجيب محفوظ نفسه في عشرين السنة الأخيرة نحو توظيف التراث كما يتضح من عناوين بعض رواياته . ويرى الغيطاني أن التراث العربي يحوي طرقاً للقصّ والتعبير يتفرّد بها الأدب العربي ، كما أن جميع وسائل السرد الحديثة يمكن أن نلتمسها في تراثنا العظيم كاختلاط الأزمنة وتداخلها وتواقتها وغير هذا كثير .

وأشار د. محمد الباردي إلى أهم الملامح التي تميّز روايات جيل جمال الغيطاني فقال : « يدرك قارئ جمال الغيطاني ومجايليه توق هؤلاء إلى التجديد ، يحرّكهم هاجس الخروج على الأنماط السردية السائدة في عصرهم ، ويعلنون أنهم يعبرون عن تجربة جيل غنيّة عميقة مليئة بكافة التناقضات والأزمات » (الرواية العربية والحداثة ـ ص ٦٦) * .

وتطفح روايات الغيطاني بالأفعال التي تتجاوز الواقع والمنطق ، وتحدث تردداً وشيكا لدى القارئ ، إذ في نفس الوقت الذي تحيل فيه على عالم الناس والأحياء ، تحلّق في أجواء المغالاة التي تصل أحياناً مستوى اللامعقول لتعكس بالرمز ما يجري من أحداث على أرض الواقع .

---

* المراجع التي لم توثّق بشكل مفصّل في المقدّمة وردت مفصّلة في ثبت المصادر والمراجع .

ويجرّد الغيطاني الكثير من شخصياته من أسمائها ويكتفي بذكر بعض صفاتها ، كما يشحن بعضها بدلالات رمزية صوفية أو أسطورية أو دينية ، إضافة إلى تركيزه على موضوع الرحلة ، حيث تكون الشخصية المحورية في الرواية ضيفاً على المكان تباشره مباشرة المكتشف أو الملاحظ أو الباحث . ومن سمات الحداثة عند الغيطاني تحطيم الزمن من خلال التقاطع والقفز والتداخل ، كما نراه يخاطب القارئ مباشرة ليصبح مشاركاً للكاتب في الهموم المطروحة (بتصرّف عن : الرواية العربية والحداثة - ص ١٨٨ وما بعدها) .

ولا يبتعد د. محمد بدوي في أطروحته المميّزة حول الرواية الجديدة في مصر عن مجمل آراء د. محمد الباردي ، بيد أنه يضيف إليها لُجُوء الغيطاني إلى الموروث المدون وبخاصة طرائق القصّ التاريخي لدى «ابن إياس» ، حيث يضحي التاريخ قناعاً ، ينظم انفعال منتج النص إزاء واقعه ، ويمنحه إمكانيات النظر إلى الواقع المعقّد من زوايا متعددة . ولا يعني هذا أن الغيطاني يقوم بمحاكاة نصوص معيّنة رغبة في الفرار من محاكاة الواقع ، وإنما هي محاولة جديدة لصياغة الواقع عبر طرائق تنتمي له ، فتساعد على تجليته وإنمائه نصياً ، دون تبسيط أو تزييف » (الرواية الجديدة في مصر - ص ٢٠) .

ومن سمات روايات الغيطاني التي توحي بالتناقض الظاهري تركيزه على الجنس الذي يصل أحياناً حدّ الشبقية ، إضافة إلى ولعه الخاص بالتجربة الصوفية التي تحقق له نوعاً من الإندماج التام والانصهار الكامل مع الناس وكل موجودات هذا الكون . ولعل التجربة الصوفية التي يعيشيها الغيطاني بكل أحاسيسه ووجدانه ومن خلال معاناة مضنية ووعرة عاشها في طفولته وفي علاقته الحميمة مع أسرته ، هي نفس العلاقة التي شكّلت بعد ذلك مدخله الخاص إلى كل تجاربه في معترك الحياة - هذه التجربة جعلت من أعماله كلها ، وليس كتاب التجليّات فحسب ، عالماً مغرقاً في الذاتية ، وفي حالة اتحاد متواصل شبه جسدي مع كل ما يعالج من موضوعات (محمد الكردي - مجلة إبداع - القاهرة - ع/ ٧ - ١٩٩٥ - ص ٢٧) .

ولسوف يكشف البحث عن العناصر التراثية التي ظهرت بقوة في «هاتف المغيب» ، كاستلهام التاريخ وبعض أساليب السرد ، وحشد الغرائبي المدهش وتماهي بعض الشخصيات المحورية مع ابن عربي والخضر عليه السلام ، إضافة إلى الإشارات الصوفية الواضحة ولغة التراث المميزة .

أما ملامح الحداثة ، فقد تجلّت في الخروج على الروايات التقليدية من محمد حسين هيكل إلى نجيب محفوظ ، حيث لم يتعامل الغيطاني مع التاريخ شأن جرجي زيدان أو محمد فريد أبو حديد أو طه حسين وغيرهم ممن وضعوا النموذج الغربي للرواية نصب أعينهم .

ومن سمات الحداثة عند الغيطاني توظيف الرمز والأسطورة كأقنعة للوصول إلى غاياته في إدانة الواقع المتردي والتعبير عن تناقضاته الحادة .

ولم يتنكّر الغيطاني للرواية الأجنبية ، بل حاول الإفادة منها ، فقرأ ديستويفسكي وجوركي وتشيخوف وغيرهم ، إلاّ أنه رفض التبعية وآثر الأشكال التراثية التي أخضعها لبعض أنواع التعبير الحديثة التي منحته حرية أكثر في التعبير (صحيفة القبس - ٣/ ٣/ ١٩٨٨) .

وتعكس الرواية في جانب منها تأثره بالنظرية النسبية في حديثة عن الزمن ، كما يتضح تأثره بروايات الخيال العلمي في إشارات واضحة إلى بعض منجزات العلم المذهلة التي يتوقع حدوثها في المستقبل ، إضافة إلى حركة الزمن في الرواية التي كانت تسير في خطوط متعرّجة متماوجة متداخلة على عكس الرواية التقليدية التي تؤثر الخط المستقيم في الغالب .

إنّ هذه السمات المميّزة لرواية « هاتف المغيب » ، إضافة إلى سمات أخرى سترد في ثنايا البحث ، تعطي مؤشرات واضحة إلى أن جمال الغيطاني جمع بين استلهام التراث وتوظيفه بوعي ، ولم يغفل عن الاستفادة من منجزات الرواية خارج الوطن العربي لتكون للرواية العربية الحديثة شخصيتها المستقلة المميّزة ، كما هو حال الرواية في أمريكا اللاتينية التي استطاعت أن تحقق منجزات لفتت إليها أنظار العالم من خلال العودة إلى الجذور إبداعاً لا اتباعاً ، بيد أن كل ريادة هي مغامرة محفوفة بالمخاطر والمفاجآت .

.١.

ولج جمال الغيطاني عالم الرواية من باب القصة القصيرة ، حيث كتب ثلاث مجموعات قصصية قبل أن يكتب روايته الأولى « الزويل » سنة ١٩٧٥ ، ولم ينقطع عن كتابة القصة القصيرة بعد تألقه في ميدان الرواية ، كما أشار إلى العلاقة الحميمة التي تربط بين الفنين : «لقد اكتشفت مع الزمن أن القصص القصيرة غالباً ما تكون تمهيداً لعمل روائي كبير» [١]

وقد أقبل الغيطاني على المطالعة بنهم منذ نعومة أظفاره على الرغم من فقره المدقع ، وكان تعرّفه إلى « الشيخ تهامي » بائع الكتب نقلة كبرى في مسار قراءاته ، إذ أتيح له أن يطّلع على الملاحم والسير الشعبية و « ألف ليلة وليلة » ، وسلسلة جرجي زيدان التاريخية ، إضافة إلى بعض كتب التاريخ « كحياة محمد » لمحمد حسين هيكل و « تاريخ مكة » للأزرقي و « تاريخ ابن كثير » وغيرها . وأتاحت له زياراته المتصلة لدار الكتب المصرية ، وهو في الثالثة عشرة ، أن يقرأ طائفة من الكتب المترجمة كان للرواية الروسية منها حصة الأسد ، إضافة إلى « كافكا » و«بروست » وغيرهما من الكتاب الغربيين [٢] .

واستطاع الغيطاني أن يصهر هذه القراءات التراثية والأدبية في بوتقة واحدة ، ويقدّم مجموعة من الأعمال الروائية جعلت منه رائداً من روّاد الرواية الحديثة في مصر بشهادة العديد من النقّاد .

ويحدّثنا الغيطاني عن طموحاته المبكّرة وإحساسه بضرورة خلق أشكال فنية لرواية تستمدّ عناصرها من التراث العربي الذي توجه إليه نظراً لاهتمامه المبكّر بالتاريخ ، ونشأته في حي شعبي من القاهرة القديمة يزخر بالمساجد والأسبلة والبيوت العتيقة ، والأهم من ذلك كله علاقات الناس التي ما تزال في جوهرها تمتّ إلى زمن آفل (٣) .

وألحّ هاجس التجديد على كاتبنا ، فأورثه قلقاً متصلاً بحثاً عن شكل روائي جديد ، لا من أجل خلق ذلك الشكل فحسب ، بل من أجل إيجاد شكل تتوفّر فيه مساحة أكبر من القدرة على التعبير والحريّة ضمن إطار الفن الروائي ، كما أن لجوءه إلى مثل هذا الأمر كان نوعاً من المراوغة يتقي به عسف السلطة (٤) .

وعلى الرغم من قراءاته الواسعة في كتب التراث ، إلاّ أن كتب التاريخ استهوته كثيراً وخصّ بالذكر كتاب « بدائع الزهور في وقائع الدهور » لمحمد بن إياس ، حتى أنه كان يعاود قراءته المرة تلو المرة ، ويسجّل مقتطفات منه ، كما يشير إلى سرّ إعجابه بهذا المصنّف قائلاً : « أحببت طريقته التلقائية في السرد وتعبيراته ، ووصفه للحوادث وتعليقه عليها . وحتى الآن لا أدري عدد المرات التي قرأته منها » (٥) .

وهذا التعلّق بالتاريخ دفع الغيطاني إلى توظيفه في كل رواياته بأساليب متنوعة وأقدار متفاوتة ، يصدر فيها عن وعي عميق بحركة الزمن العاتي المدمّر الذي لا يقهر ، كما أن التاريخ بالنسبة له هو الزمن .

وقد لاحظ أن بعض الفترات التاريخية الماضية من التاريخ العربي والإسلامي تتوازى مع فترات معاصرة بشكل مذهل ، وضرب مثلاً على ذلك بهزيمة المماليك أمام الأتراك ، والهزيمة الساحقة التي لحقت بالأمة العربية عام ١٩٦٧ ؛ مما دفعه إلى تبنّي وجهة نظر ابن خلدون في نشوء الدول وأرتقائها ، ثم ضعفها واندثارها بسبب الركون إلى الدعة والإنغماس في الترف ، وهذا ما تعكسه رواية «هاتف المغيب»(٦) ، التي سنرصد عناصر الحداثة فيها ، ومدى علاقتها بالتراث الذي وظّفه الكاتب بكثافة بعيداً عن التقليد الأعمى .

وتنهض رواية «هاتف المغيب» على رحلة مزعومة تبدأ من القاهرة ، ويقوم بها أحمد بن عبدالله الجهيني إثر سماعه هاتفاً يأمره بالرحيل إلى موضع تغيب فيه الشمس (الرواية ، ص ٢١٨) (٧) .

ويمتثل أحمد للهاتف الغامض ، ويلتقي بالصدفة المحضة ، التي تلعب دوراً بارزاً في الرواية ، مع قافلة راحلة ، فينضم إليها ، ويحتضنه آمر القافلة ودليلها ، ويكتسب العديد من الخبرات عبر سيل من الحكايات والغرائبيات ، لعلّ أشهرها حكاية شيخ الطيور ، والد آمر القافلة ، العالم العارف بأصناف الطيور وأسرارها ، والعاشق لأنثى من إناثها تقطن إقليماً بعيداً! .

وأغلب الظن أن هذه المرحلة الأولى من الرحلة التي امتدت أربعين يوماً ، والعدد له دلالاته الطقوسية ، ترمز إلى مرحلة الحضانة والتعليم والعلاقات الإنسانية النقية الأولى في تلك المسيرة إلى مغرب الشمس (٨) . وبعد مفارقة القافلة يمضي وحيداً في صحراء مقفرة موحشة ، إلى أن يصل إلى واحة « أم الصغير » المحطّة الثانية في طريقه إلى المغرب ، والتي تحفل الحياة فيها بكل عجيب وغريب : فسكانها لا يزيدون أو ينقصون ، وعاداتهم وتقاليدهم وطيورهم ونمط عيشهم تخرج عن المألوف . ويطيب المقام لأحمد في الواحة التي نرجّح أنها ترمز لمرحلة البداوة والتلقائية والبساطة ، ويتزوّج من فتاة جميلة يحبّها . وقبل أن تضع حملها بشهرين يأمره الهاتف بالرحيل ، فيودّع الواحة ويضرب في أعماق الصحراء ، حيث تكون المفاجأة الكبرى عندما يجد صفوفاً من الرجال والنساء في انتظاره على تخوم إقليم متحضّر يتولّى فيه زمام الأمور صدفة وسط احتفالات رائعة ، ويعيش فترة منعّمة ، وكأن الكاتب يشير بالرمز إلى ما ذهب إليه ابن خلدون في معرض حديثه عن أعمار الدول وطبيعة العمران (٩) ، وأشار إلى أن الدولة إذا ما وصلت إلى ذروة القوة وركن السلطان إلى النعيم سرى الضعف في كيانها ، وأخذت في الانحدار إلى أن تتلاشى .

وتدور عجلة الزمان ، ويتعرّض الإقليم لخطر خارجي ، فيأمر الرأس (أحمد بن عبدالله) بتعبئة الجيوش لصدِّ الهجوم ، وهنا يأمره الهاتف بالرحيل ، فيواصل المسير نحو الغرب ويصل إلى أرض «العكاكزة» الذين يأتون كل منكر ، ويحلّون كل حرام ، ويتحرّكون عرايا ، ويغرقون في التهتك والفجور إشارة إلى ما آلت إليه الأمورفي الوقت الحاضر من استغراق في المادة وعبودية الغرائز على حساب الجانب الروحي . وتأتي مرحلة تالية هي مرحلة الظلال التي يكتنفها الغموض وتختلط فيها الرؤى والموجودات ، وتكون بمثابة تمهيد للوصول إلى مغرب الشمس على بحر الظلمات ، وهنا تدخل الرحلة في بداية النهاية .

ومجمل القول ، فإن الرحلة تبدو باطنية تعكس مراحل مختلفة من الوعي والإدراك والتطلّع إلى المزيد ، كما أنها قد تعكس حركة التاريخ . وعلى الرغم من الإشارة إلى الواقع الخارجي التاريخي والجغرافي في أكثر من موضع ، كالإشارة إلى مدينة القاهرة وغيرها من المدن

القائمة والمندثرة ، بيد أن الرواية في معظمها توغل في حشد الغرائبي والسحري والأسطوري لتعكس من خلاله الحاضر المتردي للأمة العربية التي توالت عليها النكسات والهزائم والتمزّقات.

إن العالم المتخيّل الأسطوري الخرافي الفنتازي يربط هذا العالم بشخصيات وأماكن واقعية ، كما يخفي ذلك القناع تحته هموماً ذاتية للكاتب وأخرى وطنية قومية ، وثالثة إنسانية يعرضها من خلال التلميح لا التصريح (١٠) .

ويتجلّى البعد الذاتي في «هاتف المغيب» من خلال إشارته إلى تاريخ ارتحال أحمد بن عبدالله الذي صادف يوم الأربعاء التاسع من شهر مايو عام ألف وتسعمائة وخمسة وأربعين ، وهو نفس تاريخ ميلاد الغيطاني (١١) ، والأهم من هذا تركيزه على تجربة السجن القاسية التي لم ينسها إذ يقول المرتحل : «كل الشدائد تهون إذا تلقّاها الإنسان بين جمع ، لكنها تعظم إذا قابلها منفرداً ، من هنا عرف الحكّام القساة قلوبهم ، الغليظة أفئدتهم ما يعنيه حبس المرء منعزلاً ، ممنوعاً من الحوار حتى مع نفسه ، عندئذ تسهل الإحاطة به» (١٢) .

ويعود فيؤكد على التجربة من جديد على لسان كاتب الرحلة جمال بن عبدالله الذي يقول : «ألّمت بي محنة أوّل فتوتي ، دفعت بي إلى السجن السلطاني . في اليوم الأول لتقييدي وضعوني عند المدخل المؤدِّي إلى غرف الحبس المعتمة» (١٣) .

ولا تغيب عن الغيطاني ذكرى تلك الأيام الحالكة التي قضاها في السجن إذ يقول في إحدى مقالاته : «عانيت المهانة عندما سجنت عام ١٩٦٦ وعُذّبت وتلقيت الصفع والركل ، وسمعت بأذني سبّ والدي ، أنا الأسير الذي لا يمكنه الردّ . مهما مرّ من الوقت لن أغفر للجلاّدين الذين ألحقوا بي ذلك أبداً» (١٤) .

وليس من شك أن تجربة السجن جعلت من الحرية محوراً رئيساً تدور عليه معظم رواياته : «إنني أعتبر الحرية من أهم المحاور التي تدور حولها همومي ، وكثيراً ما أشعر بالحزن لأنني جئت في زمن لا يتوفّر فيه القدر الأدنى من الحرية في كل المستويات» (١٥) .

إن إستلاب الحريات في الرواية جاء نتيجة تلقائية للعسف السياسي واستبداد الحاكم المتسلّط وفساد البطانة وخنوع الرعية ، وهذا ما نستشفه منذ الصفحات الأولى من «هاتف المغيب» ، حيث يحكي لنا جمال بن عبدالله كاتب الرحلة عن الأخوة السبعة الذين خرجوا ولم يعودوا ، بيد أن بعضاً من القوم يشيعون يقينهم بعودتهم يوماً ، وأن كل شيء سيتبدّل فور قدومهم من جهة الغرب . « تردّد هذا خفية ، ولو وقع الجهر به لعوقب قائلة وجرى له مكروه . مولانا اعتبر دعاويهم مخالفة للملّة» (١٦) .

والفقرة السابقة توحي بفكرة المخلّص المنقّذ التي شاعت بين الشعوب المضطهدة عبر

الزمان ، إضافة إلى اتخاذ السلطان مخالفة الدين ذريعة لقمع المعارضين الناقمين على الأوضاع القائمة .

وكما ابتدع الغيطاني جهاز البصّاصين في رواية «الزيني بركات» للتجسّس على الناس ، بما في ذلك أخصّ أسرارهم الشخصية ، يشير في « هاتف المغيب » إلى رغبة «الرأس» في أن يعرف عن شعب الإقليم أدقّ التفاصيل ، بما في ذلك ما يجري في غرف النوم ، إذ يقول : «كنت متشوّقاً راغباً باستمرار في الإطلاع على كل ما يجري داخل البيوت ، عندما يخلو المرء إلى نفسه أو إلى أهل بيته ، خاصة ما يدور في المخادع » (١٧) .

وللحاكم الإقليم سلطة مطلقة : «له كل ما يسعى حيّاً على أرض الإقليم ، كل ما يطير في هوائه ، أو يسبح في مائه ، وأول المخلوقات النساء ، كلهن ملك يمينه» (١٨) . ومما شجّعه على الظلم والتجبّر بطانة فاسدة ورعية خانعة راضية مستكينة : «أتحدّث كيفما اتفق ، فيأخذون هم ما يتساقط مني ليجعلوا منه الدرّ والجوهر . . . لا يجسر مخلوق على إبداء ملحوظة ، فما أنطقه يتمّ الإصغاء إليه» (١٩) .

وتعكس الرواية ، في جانب منها ، رؤية فلسفية تتمثّل في الإيمان بأن الإنسان مسيّر في كثير من الأمور التي تحكمها الأقدار نحو قول أحمد بن عبدالله : « هو مأمور ، مدفوع ، مسوق ، مرغم على الرحيل» (٢٠) ، كما يقول في موضع آخر : «لم أر نفسي إلاّ مغترباً مهاجراً على غير طوعي» (٢١) .

وتنتشر في الرواية إشارات صوفية واضحة (ص ٣٦١ ، ص ٣٦٢ ، ص ٣٨١) ، حيث اعترف الغيطاني أنه ليس متصوّفاً في سلوكه ، لكنه متأثّر بفكرهم وخاصة ما يتصل بالتجلّي وتجاوز الزمان والمكان (٢٢) .

وركّز الكاتب بشدّة على الجنس الذي ورد مكثّفاً في الرواية وربطه بعض الدارسين بالتجربة الصوفية (٢٣) .

ويرتفع الغيطاني إلى آفاق إنسانية عندما يعرض للزمن الذي لا يقهر ، واللحظة التي تفرّ من الإنسان فيستحيل استعادتها (ص ٢٦٦ ، ص ٤٨٦) ، كما يقف مشدوهاً أمام الموت الذي خطف والده فغشيته رهبة لم تفارقه منذ تلك اللحظات المروّعة : «سمعت الصراخ يمتدّ ، صعدت إلى السطح ، الوقت ما بين العصر والمغرب . لمحتهم يخرجون الجثمان ملفوفاً لا يظهر ملمح منه»(٢٤) .

وفي الرواية دعوة صادقة لإنصاف المظلومين ، وإلحاح شديد على موضوع الحرية التي لا بدّ أن تتوفّر لكل المخلوقات : «عاهد شيخ الطيور ربّه ، والتزم ألاّ يتسبّب في تقييد حريّة أيّ

مخلوق ، خاصّة الطيور» (ص ٢٣٢) .

وتؤكد سامية أسعد على هذا الجانب الذي يسم روايات جمال الغيطاني فتقول : «يتجلّى البُعد الإنساني في روايات الغيطاني في امتهان الإنسان وسلبه حريته والتجسّس على أسراره الشخصيّة» (٢٥) .

لقد عرض الكاتب كل هذه المضامين من خلال الفنتازيا التي تعكس بالرمز نزوعه إلى عوالم بديلة للواقع المتردّي الذي يتوازى فيه الواقع الروائي مع الواقع التاريخي عبر إشارات سريعة مقتضبة ، كما تعكس «هاتف المغيب» في صورتها العامة نظرة قاتمة ، إذ تشير إلى أن الإنسان قد يصل إلى ما ينشد الوصول إليه أحياناً ، ويصل إلى حيث لا يريد غالباً ، وربّما تردّ تلك النزعة التشاؤمية إلى ما شهدته فترة الستينات والعقود التالية من أحداث جسام على الصعيدين المصري والعربي (٢٦) .

.٢.

قدّم الغيطاني في روايته سلسلة من الأحداث ، وحشداً من الشخصيات تجمع بين الواقعي والمتخيّل ، ويتداخل فيها التاريخي مع الأسطوري محطّماً بذلك القالب التقليدي للرواية العربية الذي تقوم فيه الأحداث على قانون السببية ، كما تكون الشخصيات مستلّة من دنيا البشر .

وتتضاءل الأحداث الواقعية أمام الغرائبية المدهشة ، كما تشكّل الشخصيات التاريخية نسبة ضئيلة ، إذا ما قيست بالشخصيات الأسطورية والكائنات الخرافية التي استخدمها الكاتب أقنعة يعبّر من خلالها عن رؤيته الخاصة .

ومن الأحداث الهامة التي وقف عندها ، وتمثّل جانباً من سيرته الذاتية ، سجن كاتب الرحلة جمال بن عبدالله وما عاناه من إذلال ومصادره حرية (ص ٢٦٢) ، وموت والد أحمد بن عبد الله (ص ٤٥٣) ، ووفاة أمه التي عانت كثيراً في حياتها (ص ٤٠٢) ، إلاّ أن الجانب الذي يطغى على الأحداث هو كل عجيب وغريب ، كما أن أهم الأحداث التي شهدتها الرواية تحكمها الصدفة التي توحي بعبثية الحياة من ناحية ، وإرادة الإنسان المعطّلة تجاه العديد من الأحداث التي تقع له ولا يملك التحكّم فيها .

وتتوزّع شخصيات الرجال في الرواية على شرائح يتصدّرها أحمد عبدالله الذي قام بالرحلة ، يليه كاتب الرحلة جمال بن عبدالله وهو مغربي مقعد كان يبحث عن المغيب بواسطة خياله ؛ مما يرجّح أن الشخصيات الثلاث : الكاتب والرواي والمرتحل وجوه متعددة أو تجليّات لشخصية واحدة ظلّت ممتدة من أول الرواية إلى نهايتها ، كما جاءت نامية متطوّرة فاعلة في

الأحداث . ويمثّل الشريحة الثانية بعض الشخصيات التاريخية والدينية العابرة التي يذكر بعضها بإسمها الصريح كالبخاري ومسلم والدارقطني وأبي هريرة والنسّائي والسلطان سليم وقنصوة الغوري وغيرهم . ويلجأ للرمز في عرض بعض الشخصيات كشيخ البحر الذي تتماهى شخصيته مع ابن عربي (ص٣٧٢) ، كما يتماهى بعضها مع شخصية الخضر عليه السلام (ص ٢٧١).

ومن الملاحظ أن معظم أسماء شخصيات الرواية «صفاتية» يشتقّ بعضها من طبيعة الشخصية أو موطنها أو حرفتها كالرجراجي ربّان البحر الذي استوحى اسمه من رجرجة الأمواج (ص ٢١٠) ، وشيخ الطيور العالم بأحوال الطير (ص ٢٣١) ، وقصّاص الأثر المتمرّس بعلم القيافة (ص ٢٧١) ، وآمر القافلة والحضرموتي (ص ٢٣٩) ، وغير هذا كثير [٢٧] .

وهذا الإتجاه في تصميم الشخصية يدلّ على إثبات ذات إنسانية واحدة لها تجليّات عدة ، وهنا نذكر ، على سبيل التمثيل ، شخصية قصّاص الأثر الذي عاصر الرسول ، صلى الله عليه وسلّم ، وسعى إليه رواة الحديث ، وحارب في بلاد ما وراء النهر ، كما كان آخر المنسحبين من غرناطة قبل تسليمها إلى ملك قشتالة (ص ٢٧١) .

ويؤكد الراوي تلك التجليّات المتعددة للشخصية الواحدة إذ يقول : « يتخذ الأكبري مرة هيئة أسد ، و مرة ينقلب إلى فراشه رهيفة ، ومرة يصير سحابة معلّقة أو ضوءاً سارياً في العتمة أو زهرة ناتئة من الصخر لها ترديد ورجع » [٢٨] ، وهذا يشير إلى تداخل العنصر الصوفي مع العنصر الأسطوري في تكوين بعض الشخصيات . وليس للغيطاني منهج واحد في تقديم شخصياته أول مرة ، فقد يعرضها عبر تقرير مباشر يصف بعض ملامحها الخارجية نحو قول الراوي يصف الحضرموتي : «نحيل جداً ، طويل كأنه نخلة ، بارز عظام الرسغين والساقين» [٢٩] .

وقد يقف التقرير عند بعض الصفات النفسية للشخصية مثل قول الراوي يصف الرجراجي : «أقدم ربابنة البحر في النواحي ، العالم بأحوال الموج ، وخطوط الطول والعرض ، وموقع النجوم » [٣٠] ، كما يجمع التقرير أحياناً بين بعض الصفات الخلْقية والخُلُقية كوصف أحمد ابن عبدالله لزوجته الواحيّة : « أرى هدوء محيّاها ، نظرها المتمهّل ، تحنّنها في أويقات صفوي . . . . » [٣١] .

وهذا الحديث عن زوجة المرتحل يقودنا إلى شخصية المرأة في الرواية ، حيث عمد الكاتب إلى تهميشها وركّز أشدّ التركيز على محاسنها الجسدية وجمالها المادي ، وأسهب في وصف الجانب الجنسي نحو قول أحمد بن عبدالله : «واجهتني سافرة ، حسرت ثوبها عن منحنى كتفيها الملساوين ، لاكتمال عريها عندي رعدة ، أصخت السمع إلى فوره تفتحها ، هدير التقلّب

والاكتمال ، رفرفة القربى ، شبّ عندي حريق . . . جرى توحّدنا حتى صرت لا أدري أطرافي من أطرافها ، لا يبين جسمي من جسدها ، عبيرها من عبيري . . . » (٣٢) .

ولا تُذكر الأنثى في الرواية بأسمها قط تأكيداً على وظيفة المتعة التي تؤديها مهما كانت منزلتها الاجتماعية أو السياسية ، إذ ضحَّت المرأة التي كانت تحكم الإقليم بكل شيء في سبيل غرائزها عندما وقعت في هوى قائد الجيش الغازي الذي واقعها ثم صحبها إلى بلاده (ص ٣٣٣) . وربما تعكس هذه المرأة شخصية شجرة الدر أو سجاح المتنبئة ، وكلا الصورتين توحيان بما يطعن في المرأة .

وكثيراً ما يشير إلى شخصيات جماعية نحو قول الراوي يصف نساء واحة أم الصغير : «كلهن فارعات ، مشرفات على الوجود من علٍ ، لم يتوقف عند واحدة بالذات . . . » (٣٣) . وفي موضع آخر يقول : «نساء كلهن سافرات ، جمالهن نادر لا مثيل له ، لم يرَ شبهاً لهن في القاهرة أو البلاد التي مرّ بها» (ص ٢٩٠) .

وقد تضاربت آراء النقّاد حول موضوع الجنس في الرواية ، فرأى فيه بعضهم وظيفة ترفيهية غايتها إراحة الذهن المكدود بمتابعة الرحلة العجيبة للمرتحل والمدوّن (٣٤) ، بينما رأى فريق آخر أن الجانب الجنسي في الرواية هو امتداد لطابعها الحسيّ الملموس ، ولذا يأتي وصفه دائماً للجنس في ملامحه وحركاته وتجلياته الخارجية ، وكأنما الشبق للحياة وانطفاء الموت الذي يأتي في نهاية الرحلة يشكلان معاً تجليين متناقضين لحقيقة إنسانية واحدة (٣٥) .

وفيما نرى أنّ الجنس في الرواية يأخذ وظائف عدَّة ، إذ يرمز في بعض المواقف لأبعاد سياسية عندما يعلن «الرأس» عن رغبته في أن يعرف كل ما يجري في الإقليم خاصة ما يدور في المخادع (ص٤٠٧) . ويعكس الجنس في خيال الأطفال صورة الحاكم اللاهي الذي يتركّز همّه في الملذات الماديّة المحصورة في الطعام والشراب والفراش : «عندما كان أحمد صبياً كانوا يجتمعون في الحارة ويتخيّلون السلطان أو أمير الأمراء . . . يتحدّثون عن قدرته على الجماع أكثر من عشرين مرة في الليلة الواحدة . وأكله خروفاً محشواً بالدّجاج ، وشربه صباح كل يوم كوباً فيه خلاصة مائه خصية غنم» (٣٦) .

ويأخذ الجنس في بعض المواضع صورة السّخرية التي تصل حدّ التّهكم ، عندما يحتفل الإقليم كله بعودة القدرة الجنسية للرأس بعد أن أصيب بالعجز المؤقت فترة من الزمن (ص ٤٣٢) .

ويرمز الجنس أيضاً إلى الحرية التي لا تعرف الحدود ، كما يشير إلى مدى الإنفلات الذي وصلت إليه العلاقات الجنسية في بعض الأقطار ، إذ يصف الراوي جانباً من الحياة الاجتماعية في

«العكاكزة» قائلاً : «القوم هنا لا يمنعون بناتهم أو أولادهم قبل الاقتران من ممارسة الجنس . يمكن للولد مضاجعة الصبية عند البلوغ وعلى مرأى من والديه أو صحبه» [٣٧] .

وقد كان الكاتب في غنى عن العديد من المواقف التي يعرض فيها مواقف جنسية تصل حدّ الشبقية ، ولو تخفّف منها لما اختلّ بناء الرواية .

وتنتشر في الرواية الشخصيات والكائنات العجائبية التي تشمل الرجال والنساء والحيوان والطير ، إضافة إلى الأشجار والثمار والأبنية وغيرها .

ونذكر من الرجال قصّاص الأثر المشهور بسمعه الحاد وقدرته على النبوءة (ص ٣٧٥) ، والرجل الذي نبع الحليب من صدره فأرضع طفله بعد أن ماتت زوجته وهما يضربان في الصحراء (ص ٢٥٧) ، وكأن الحكاية ترمز إلى قوة الإرادة أو الكرامة المشهورة عند الصوفية [٣٨] ، إلاّ أن الأعجب من هذا كله الرجل الذي تزوّج نخلة عشقها (ص ٤٦٨) .

ويتحوّل بنا الراوي إلى عالم النساء ، فيعرض من الواحة التي زارها وأقام فيها بعض الوقت نساء يحضن حتى التسعين (ص ٢٩٠) ، وأخريات يضعن حملهن بعد أربعة شهور أو قرابة العام (ص ٢٦٦) ، والأشدّ غرابة تلك الصبية اليمامية التي كان أبوها إنسياً وأمها من الطير (ص ٣٦٦) .

ويمضي بنا إلى عالم الطير ، فنرى الهدهد الناطق (ص ٢٣٩) ، والعصفور الغريب الذي هامت به ابنة ملك البلغار (ص ٢٣١) ، والطيور التي لها ملامح آدمية (ص ٢٣٤) .

ومن المرجّح أن الكاتب استمدّ بعض هذه الكائنات العجائبية من مصادر شتّى يحتضن بعضها التراث الشعبي والأساطير ، وبعضها الآخر يشير إلى المصادر التي يمتح منها قائلاً : «قرأت كتب السحر والتنجيم مثل «شمس المعارف الكبرى» ، و «تذكرة العارفين» وغيرهما . . . وهناك الأساطير العربية وخصوصيتها ، وحكايات الفولكلور والحكايات الشعبية . . . وهناك كتب العجائب العربية التي كان معظمها محاولة لتفسير بعض الظواهر الطبيعية التي كان الذهن البشري يعجز عن تفسيرها ، وأذكر كتاب عمر بن الوردي « خريدة العجائب» وكتاب إبراهيم بن مصيف شاه «مختصر العجائب» [٣٩] .

ويمكننا أن نردّ الكثير من الشخصيات والأحداث والحكايات العجائبية إلى أصولها التاريخية أو الدينية أو الشعبية أو الأسطورية ، إذ تجمع شخصية قصّاص الأثر بين البُعدين الأسطوري والديني في علاقتها بالخضر عليه السلام ، وتلتقي شخصية الشيخ الأكبري في تجلياتها مع شخصية الشيخ محي الدين بن عربي ، كما تتصل حكاية الأخوة الذين اختفوا في ظروف غامضة وتوقّع عودتهم في المستقبل بفكرة المخلّص في أكثر من مذهب وملّة . وتلتقي

حكاية الهدهد الناطق مع قصة سليمان وملكة سبأ . وهكذا يربط الغيطاني المتخيّل الأسطوري الخرافي الفنتازي بالواقعي الحقيقي المعاش ليعبّر عن رؤيته المتشائمة لما يجري على أرض الواقع العربي الذي وصل فيه التدهور حدّ اللامعقول (٤٠) .

ويردّ أحد النقّاد انتشار العجائبية في روايات الغيطاني إلى ميل العربية للخوارق والمعجزات، وتطوّر الفكر الصوفي وتشعّباته من جهة ، وإلى البحث عن حقيقة أخرى غير مناقضة للواقع من جهة أخرى (٤١) .

.٣.

يتجاوز الغرائبي الأحداث والشخصيات إلى عناصر الرواية الأخرى ، حيث يقوم الكاتب بتهشيم الزمن الذي يشكّل محوراً رئيساً من محاور الرواية ، ويتخذ منه موقفاً محدّداً واضحاً إذ يقول : «إن الدهر هو همّي الأساسي بكل مسميّاته . هذه المسميات إسم لشيء واحد ، شيء لا يقهر ، مجهول الكنه على الرغم من أننا نرى ملامحه وعلاقاته في كل ثانية تقريباً» (٤٢) .

ويعود اهتمام الكاتب بالزمن إلى انشغاله بالموت ، وإدراكه أن اللحظة الهاربة لا تعود أبداً : «ارتبط بها زمناً جميلاً غير مستعاد » (ص ٢٥٠) ، والفجر عنده أهم الأوقات ؛ لأنه يعني اقتران البداية والنهاية في الحياة والموت (ص٢١٥)) ، وقد شهدت الرواية أخطر الأحداث عند الفجر .

وتغطي الرواية فترة زمنية متطاولة تقدّر بعشرة قرون من تاريخ الإنسان العربي من خلال إشارات مقتضبة يشير بعضها إلى العصر الجاهلي وبعضها الآخر إلى العصر الأندلسي ، ثم يقفز إلى العصر الحديث عندما يشير إلى التاسع من مايو عام ألف وتسعمائة وخمسة وأربعين (٤٣) . وهذا الامتداد الزمني جعل القفز ضرورة ملحة واختزال الزمان أمراً لا محيص عنه : «منذ خمسة قرون انتظر أهل الإقليم في الخلاء تسعين سنة بالتمام والكمال » (ص٣٣٣) .

وتحفل الرواية بالعديد من الأزمنة الغرائبية نحو قول أحمد بن عبدالله : «الليل ينزل بغتة في الواحة ، ربما تبدأ العتمة في ذروة الضوء ، عند الظهر تلمع النجوم» (٤٤) ، أو يقول : «أشرقت الشمس في لحظة غروبها كما بدا للبعض » (٤٥) .

ويتجلّى الزمن الصوفي من خلال قول القيّم مستشار الرأس في الإقليم : «إن خطوي لا يحسب بالزمن الذي يعرفه الخلق ، فما يبدو أنه استغرق ثلاث ساعات أو أربع ساعات ، يمكن أن يعادل بالحساب البشري أربعين أو ثمانين سنة» (٤٦) . وقد أشرنا إلى قصّاص الأثر الذي اخترق الزمن المألوف فعمّر قروناً من خلال التجلّي الذي يتيح للشخصية أن تطوي الزمان والمكان

(ص ٢٧١) .

ويرتبط الزمان والمكان في الرواية بعرى وثيقة لا تنفصم : «ما من زمان مستعاد إلاّ مرتبط بمكان ، وما من موضع متخيّل إلاّ متصل بلحظات سارية ، هذا ما خضت فيه طويلاً» (٤٧) .

ونرى الراوي يرصد الزمان والمكان في ضوء النظرية النسبية فيقول : «لو وقفت هنا في الواحة ، والآن ساعة ضحى ، سترى المؤذنين فوق مآذن القاهرة يدعون الناس إلى صلاة الظهر ، ألا يعني ذلك إمكانية رؤية اللحظة التي لم تحلّ علينا بعد ؟ . افرض العكس يا أخي ، لو أنك تطلّعت إلينا من فوق سطح الأزهر ، إذا نظرت الآن ، ستجد أفقنا في انتظار الشمس . ألا يعني ذلك أنه يمكن رؤية الماضي ؟ ألا يعني إمكانية رؤية ما هو قبل القبل أو بعد البعد إذا ما نأينا إلى نقطة قصوى في المكان ، هناك وراء هذا المحيط الأعظم ، أو عند ذلك النجم المعلّق ؟»(٤٨) .

وتعكس الرواية حلم الأنسان على مرّ العصور بأن يوقف عجلة الزمان علّه يبلغ الخلود ، ولكن هيهات ! «من حكايات أهل الواحة المتوارثة أن أحد عقلائهم شرع في تدبير يبطيء به حركة الفلك تمهيداً لوقفها عند حد معيّن ، وبالتالي تحقيق الأزلية لسائر المخلوقات» (ص ٢٦٦) .

ويبدو أن بعض الأمنّيات المستحيلة كانت الشغل الشاغل لأحمد بن عبدالله إذ يقول : «لم يهلكني إلاّ الحنين إلى ما لا يمكن إدراكه » (ص ٤٨٦) ، وهذا ما يتطابق مع موقف الراوي في «كتاب التجليّات» (٤٩) .

وإذا ما تحوّلنا إلى المكان في الرواية ، فإننا نلاحظ أن الكاتب عرض لنا أماكن شتّى ، بعضها حقيقي قائم على أرض الواقع مثل مدينة القاهرة عاصمة الدنيا وبستان الكون (ص ٣٠٨)، وبعضها الآخروهمي مزعوم لا وجود له على خارطة . وتعجّ تلك الأماكن الوهمية بكائنات أسطورية أو سحرية عجيبة ، كما تؤكد الرواية على العلاقة الحميمة بين الإنسان والبيئة من خلال أنسنة المكان . وقد ارتكز الغيطاني في تشخيصه للمكان على قول الرسول صلى الله عليه وسلّم عن جبل أحد : «هذا جبل يحبّنا ونحبّه» (ص ٢٢٥) .

« إن العلاقة بالمكان تختلف من رواية لأخرى ، فقد يكون المكان مجرّد إطار عام ، مجرّد مسرح تتحرّك عليه وفيه أحداث الرواية وشخصياتها . وقد يكون فضاء خارجياً ، ولكنه فضاء يقوم بينه وبين أحداث الرواية وشخصياتها تجاوب وانعكاس انفعالي متبادل» (٥٠) ، وهذا ما يتجسّد في «هاتف المغيب» حيث نحسّ بأن المكان كائن حي إذ يقول الكاتب على لسان الراوي : « لكل مدينة رائحة وعبير ، تماماً كالمخلوقات الحيّة الساعية » (ص ٣٣٧) .

وتحظى القاهرة القديمة بمكانة أثيرة لدى الغيطاني ؛ لأنه عاش فيها طويلاً وعرفها عن قرب ، حيث تبدو اللوحات التي صوّر فيها بعض الأحياء الشعبية في الرواية نابضة بالحياة تنمّ عن

مهارة بالغة وحساسية فائقة نحو قول أحمد بن عبدالله مسترجعاً صفحة من الماضي : « . . . لكم استعاد الواجهات والمباني والمآذن وظلال القباب وتغيّرات الضوء وعبير المقاهي ودكاكين الفاكهة والنقل الفارسي والزيوت النباتية والشموع مختلفة الأحجام وشسوع الميدان . . . صبي ينام مستغرقاً أمام بوابة قيسرية ، وعربة يجرّها حماران حزينان مستسلمان ، سيذكرهما فيما بعد عندما يدخل حديقة للحيوان في بلد ناء ويفاجأ بحمار معروض للقوم كأنه أعجوبة »(٥١)

واللوحة هنا تصورّ المكان كأنكَ تراه ، كما تقوم في جانب منها على المفارقة التي تكشف عن البون الشاسع بين مكانين تختلف فيهما نظرة الناس إلى الحمار ، كما يشير الوصف إلى حرص الكاتب على استيعاب تفاصيل المكان بكل أبعاده ؛ مما يهب القارئ إحساساً كاملاً بخصوصية البيئة .

وتحفل الرواية بالأماكن العجائبية التي طغت على الأماكن الواقعية المألوفة ، فهناك الجزر التي وصلها «الحضرموتي»« ووجد فيها ثماراً ذات ملامح آدمية (ص ٢٤٢) ، والشجرة الضخمة التي يحتاج جذعها إلى أربعين رجلاً متشابكي الأيدي كي يحيطوا بجذعها (ص ٢٣٦) ، والسحابة العجيبة (ص ٢٦٨) ، وغير هذا كثير يعكس احتفال الكاتب المفرط بالمكان عبر تراكمية تصل حدّ الجرد الإحصائي ، إذ يحشد في فقرة واحدة ثلاثة عشر مكاناً تبدأ من بلخ وتنتهي بالكوفة (ص ٢٨٠) ، كما يذكر سبعة قصور دفعة واحدة (ص ٣٣٦) .

وترتبط بعض الأماكن في الرواية بإيحاءات نفسيه معينة كالصحراء التي توحي بالتيه والإنقباض والغربة : «مع الصحراء يبدأ لجة مختلفة . . . طفرت دموعه . لقي نفسه فجأة في الوضع عينه الذي يلحق بعض القوم إذ يخرجون مع العمار المأهول إلى الأماكن القصيّة الموحشة»(٥٢)، وهي في موضع آخر رمز الموت : «لحظة مواجهتي الشسوع الصحراوي بمفردي بعد مفارقتي القسرية للقافلة ، أدركت لأول مرة ماذا يعني العدم» (ص ٣٨٣) ، ويوحي السجن بجوّه المعتم وخبزه العطن الجاف بالضيق والحصار واستلاب الحرية (٥٣) .

ويشي العالم العجائبي الذي بناه الكاتب بتأثره ببعض قصص الخيال العلمي التي تقوم على استشراف المستقبل وما ستؤول إليه الحياة في ظلّ المنجزات التكنولوجية المذهلة ، كالإقليم الذي يحتجب عن الأنظار إذا ما تعرّض لخطر خارجي (ص ٤٠٠) ، والزهور التي لا تذبل إلاّ بعد عشر سنوات (ص ٤١١) ، وما شابه ذلك ؛ مما يشير إلى أن الكاتب كان يضع عيناً على التراث وأخرى على الحداثة ثم يقوم بالمزج بينهما فيأتي بشكل متميّز يتكئ فيه على التراث مادّة أوليّة ثم يتجاوزه إلى آفاق رحبة جديدة تقوم على التجريب والمغامرة .

.٤

يلاحظ القارئ منذ السطر الأول في الرواية أن أسلوب السَّرد يختلف عن الروايات الأخرى ، كما يذكّر بأساليب كتب التراث القديمة التي تقوم على الحديث أو القول أو ا لحكي .

وإذا ما تتبعنا أساليب السرد في الرواية فإننا نلاحظ أنها قد تنوّعت ، إلاّ أن ما غلب عليها مستويان متوازيان هما :

أ. مستوى أحمد بن عبدالله المرتحل الملبّي هاتف المغيب ، وله من السَّرد مكان الصدارة ، إذ تكرر ذكره في الرواية أكثر من سبع وعشرين مرة ؛ لأنه الشخصية المحورية الأولى في الرواية .

ب. مستوى جمال بن عبدالله المدوّن المغربي المقعد المسافر بخياله وتوقه ، والذي يتوحّد في آخر صفحات الرواية مع أحمد بن عبدالله .

وتشبه العبارات التي يفتتح بها الكاتب الفصل ، أو يوردها في ثنايا السرد الكتابة التاريخية القديمة وكتب السير والأعاجيب بأنماطها المتعددة التي تقوم على الإسناد وأسلوب الحكاية .

وقد سار الغيطاني في سرده للرحلة على نهج يشبه في بعض وجوهه نهج ابن بطوطة الذي قام بالرحلة وسجّلها ابن جُزي ، مع فارق جوهري هو أنّ ابن بطوطة كان يسجّل أحداثاً وقعت وشخصيات عاشت وأماكن ارتادها وعرفها عن قرب ، بينما يمزج الغيطاني بين الحقيقي الواقعي والغرائبي المتخيّل ، كما يتجاوز أسلوب ابن بطوطة إلى أساليب أخرى متعددة بعيداً عن التقليد الأعمى ، أو الاقتصار على قالب ضيّق يحصر نفسه فيه حتى عدّه بعض النقّاد مدرسة قائمة برأسها (٥٤) .

وقد لجأ الغيطاني إلى التمويه عندما أشار إلى أن أحمد بن عبدالله غادر موطنه يوم الأربعاء التاسع من مايو منذ خمس وأربعين سنة ، وهذا يتوافق مع تاريخ ميلاد جمال الغيطاني ، كما تتداخل شخصية جمال كاتب الرحلة مع أحمد في نهاية الرواية ، بحيث تصل حدّ التوحّد ؛ مما يرجّح أن الكاتب وأحمد وجمال تجليات لشخصية واحدة (٥٥) .

أما تيمة السفر التي تشكّل ركناً أساسياً في السرد الروائي لدى الغيطاني ، فقد أدّى فيها توالي الحكايات العجائبية إلى توسّع دوائر السرد ، وإثارة فضول القارئ عبر التشويق والانجذاب إلى ذلك العالم السحري الغرائبي غير المألوف (٥٦) ؛ ليكون بديلا للواقع المتردي الذي يتقاطع مع الواقع الروائي مرة ويتوازى معه أخرى عبر إشارات مقتضبة ، كحكاية سجن جمال كاتب الرحلة واسترجاع المرتحل صفحات من سيرته الذاتية (٥٧) .

وتتنوع العبارة التي يُفتتح بها كل مقطع من الرواية ، وتلتقي كلها عند الاعتماد على

أسلوب الحكي الشفاهي نحو : قال ، أقول ، حدّث ، حدّثني ، غير أن الفعل المضارع «يقول» كان له الصدارة ، مما يعطي السَّرد دينامية تجعل من النص شريطاً سينمائياً تتتابع مشاهده في عرض حاضر آني [58] ، كما تختم المقاطع في كثير من المواضع بلازمة تتكرّر نحو قول الراوي : « هذا معروف مجرّب » (ص ٣٧٤) ، أو قوله : « هذا معروف متّبع منذ الزمن القديم ، والأمر مجرّب» (ص ٢٢٨) ؛ لإيهام القارئ أن ما يقصّه عليه حقائق واقعة لا تقبل الشك .

ويأخذ السَّرد في الرواية خطاً متموجاً متعرّجاً يتداخل فيه الواقعي بالمتخيّل ليعبِّر الكاتب ، من خلال المزج ، عن رؤيته الخاصّة في قضايا سياسية واجتماعية ونفسية وإنسانية تلميحاً لا تصريحاً . واستخدم الكاتب حديث النفس للتعبير عن هواجسه وآماله (ص ٣٤٨) ، كما لجأ إلى الاسترجاع ليستعيد صفحات في حياته في القاهرة (ص ٣٥٧) ، أو استحضار صورة الأم الحزينة التي رحلت بعد أن عانت كثيراً (ص ٤٠٢) . ووظّف الغيطاني الحلم للتعبير عن رؤيا غامضة لأحمد بن عبدالله ، حيث استدعى شيخ مفسّري أحلام الإقليم ليفكّ رموز الحلم العجيب (ص ٤٤٣) ؛ مما يذكرنا بحكاية يوسف ورؤيا عزيز مصر في القرآن الكريم .

ومن الظواهر اللافتة في «هاتف المغيب» ، استخدام الرقم (٧) ومضاعفاته بكثافة ، حيث ورد في الرواية تسعاً وثلاثين مرة ، ويتوزّع على كافة الموجودات ، فهناك الأخوة السبعة ، والكتب السبعة ، والمقاطعات السبع ، والمدن السبعون ، والمجلات السبعمائة ، والنساء السبع ، والمرايا السبع ، والأجيال السبعة [59] ، وهذا يضفي على الرواية جوّاً سحرياً ، كما يوحي الرقم بالقداسة ، إذ يتكرر في الفكر الإنساني الديني وينتشر في التراث الشعبي [60] .

وهكذا شكّلت أساليب السّرد قوس قزح استخدم فيه الغيطاني ألواناً متنوعة قلّبها على وجوهها ، وأثبت فيها مهارة فائقة بعيداً عن التقليد والتبعية ، وإن لم تخلُ تلك الأساليب من هنات صغيرة .

واقتضت طبيعة الرواية التي قامت على الرحلة أن ينحصر الحوار الخارجي في مواضع محدودة للغاية ؛ نظراً لعزل المرتحل أحمد بن عبدالله الذي كان في معظم الأحيان متقوقعاً حول ذاته ، غارقاً في تأملاته أو ملذاته ، يقطع الصحارى الموحشة متنقلاً من غربة إلى غربة استجابة للهاتف الغامض .

ويتسّم الحوار في الرواية بالقصر والتركيز والتأثّر الواضح بأسلوب القرآن ولغة الصوفية ، وحلاوة قصّ الجاحظ . ولا بأس من إيراد الحوار الذي دار بين جمال بن عبد الله كاتب الرحلة وأحمد الذي يقول :

«استفسر صاحبي : ألم يرهقك السفر؟

ـ قلت : بلى .
بدا متعجّباً :
ـ لماذا المواصلة إذن وقد بلغت ما بلغت ؟
ـ لكي يطمئن قلبي »[٦١]

.٥

وينتهي بنا المطاف عند لغة الرواية التي استقاها الكاتب من مصادر عدّة أهمها القرآن الكريم وكتب التراث ، إضافة إلى قراءاته الواسعة وخبراته التي استمدها من تجواله في أقطار شتّى أثناء عمله في ميدان الصحافة ، وأدّت إلى إثراء مضمونه الثقافي . وقد بلغ ولعه بكتب التراث حدّاً دفع به إلى نسخ صفحات كاملة من بعض كتب التاريخ في العصر المملوكي ؛ كي يقف على الإيقاع الداخلي للسَّرد ، دون أن تكون غايته محاكاة تلك الأساليب ، بل كان يهدف إلى تجاوزها مبدعاً أسلوباً جديداً لم يسبق إليه [٦٢] .

أما أهمّ خصائص لغة الغيطاني في «هاتف المغيب» ، فنجملها فيما يلي :

أ. استلهام لغة القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف من خلال الاستشهاد والتضمين، إذ يورد الآية الكريمة بنصّها في بعض الأحيان نحو : (قل لا أسألكم عليه أجراً إلاّ المودة في القربى) (ص ٤٧١) ، أو قوله : (فيا حسرة على العباد) (ص ٣٩٠)، وقد يأخذ الآية الكريمة ويدمجها في سياق النّص مع تصرّف واضح فيها نحو : « هل أتى عليه زمن لم يكن شيئاً مذكوراً » (ص ٤٧٩) ، أو قول أحمد : «رجع إلى وضعه خارج المدينة راضياً مرضياً » (ص ٤٨٦) . وكانت مواضع الاقتباس والتضمين أينما وقعت على علاقة وثيقة بالنص الروائي .

وقد أحصينا المواضع التي تأثّر فيها الغيطاني لغة القرآن الكريم ، فتجاوزت ثلاثين موضعاً سرت في أوصال الرواية بصورة شبه متصلة [٦٣] .

ب. قصر العبارة وتقطيعها تقطيعاً داخلياً يمنحها إيقاعاً موسيقياً محبّباً يجذب القارئ نحو : « كان الشيخ ضئيل الحجم ، هاديء الحضور ، بالغ الشفافية (ص ٢٣٧) ، ، أو قول الراوي : « الشيخ الأكبري سيد المرابطين ، مهيب الطلعة ، منيع المكانة ، ثابت الجهة ، عالي الهمّة ، مسموع الكلمة »[٦٤] .

جـ. التراكمية والاستقصاء في عرض الصور :

يحرص الغيطاني في كثير من المواضع على رصد أدقّ التفاصيل ، كما يعمد إلى تصنيف

الأشياء ؛ مما يعكس رؤية تعددية تفصيلية إحصائية لبعض الكائنات كالطيور التي عدّ منها ثلاثة وأربعين نوعاً (ص ٢٢٩) ، والعطور والنباتات والألوان والجبال ، وهو تصنيف ينمّ عن معرفة أكيدة وإحساس مرهف ، إذ نراه يقف عند حبّة تين فيصفها من الخارج والداخل على لسان أحمد ابن عبدالله الذي يقول : «كان يقابله عند المدخل مقدّماً له ثمرة تين طازجة مقطوفة للتوّ ، تحمل زغب النضج السوّي ، جسمها الأخضر الطري تفَتَّح عن قلب أحمر واش بالنضج السّوي (ص ٤٠٣) . وربما يردّ هذا الاهتمام بحبّة التين إلى تعلّقه بشجرة التين منذ طفولتّه الأولى حيث يقول : « ما زلت أذكر رائحة التين القوية والبلح بأنواعه المختلفة ، وتفاصيل عديدة عن حكايات الجان الذين يظهرون خارج بيوت جهينة » (٦٥) .

وتقوم التراكمية في بعض المواضع على تتابع صيغة الحال نحو : « تحرّك الركب متفرقاً ، متوحداً ، وئيداً ، مبتعداً ، مفارقاً » (ص ٢٢٣) ، وهي في مجموعها تعمّق الإحساس بالغربة والوحشة .

ويبدو أن تركيز الغيطاني على الأشياء وتهميش الشخصيات التي ذكر معظمها دون أسماء يشير إلى ما آل إليه أمر المواطن العربي من إهمال وهوان .

د. الاستطراد والجمل المعترضة :

تكثر الجمل المعترضة في العبارات التي يفتتح بها السَّرد ، كما تقع في ثناياه نحو : «حدثني أحمد بن عبدالله ، ـ خفّف الله غربته ـ قال . . . » (ص ٣٤٦) ، أو : «حدثني أحمد بن عبدالله ـ أكرم الله مرساه وخفّف هجيره ـ قال . . . » (ص ٣٥٤) ، وهذا يشبه إلى حدّ بعيد بعض صيغ كتب التراث القديمة دون تقيُّد بحرفيّة عباراتها ، حيث يقوم بالتنويع فيها دون لزوم صيغة واحدة إيثاراً لحرية التعبير . وكثيراً ما يوقف الراوي السَّرد ليستطرد معلّقاً أو شارحاً مفسّراً بعض الظواهر أو معدِّداً أنواع الطيور أو ألوان الأحجار الكريمة (ص ٣٤٩) . وقد يتوقف ليعدّد أسماء من ماتوا على المنبر (ص ٤٥٣) ؛ وقد جاء الإستطراد عبئاً على الرواية حيث وقع ؛ مما يذكرنا بأسلوب الجاحظ الذي أشار إليه الغيطاني في الرواية (ص ٢٦٤) ، كما يتضح أن الغيطاني كان يستطرد عامداً إذ يقول الراوي : « أعود إلى ما بدأته وأكفّ عن استطراد انسقت إليه بدافع الشرح» (ص ٢١٣) .

هـ. دقة العبارة وحسن الإشارة عبر تبادل وظائف الحواس في نقل الصورة نحو : «في حلقة غصّة تتكوّن ، وعلى شفا حدقيته مشروع دمع (ص ٢١٨) أو قول أحمد بن عبد الله :

« أملِّس بعينيّ على عنقها ، انحدر إلى جيدها ، صدرها ، إلى أخمص بطنها . . . » (ص

(٣١١) .

وقد يعرض المشهد من خلال المزج بين الصورة واللّون والرائحة نحو : « عندما دنا من نهاية المرتفع حفّت به رائحة النخيل وبسوق الخضرة وهسيس السَّعف ، ورائحة التين البريّ ، لسنوات طويلة تالية ظلّت رائحة التين من مثيرات كوامنه ، أما النخيل فاكتسب عنده منزلة خاصة وهوى (ص ٢٦٠) .

و . استخدام اللهجة العامية في مواضع محدودة اقتضتها ضرورة الموقف نحو قول الراوي يقصّ حكاية فلاح فقير : « سمعت عن فلاح فقير اعترض موكب سلطان البلاد. . . ألقى أمامه بحاله . باس الأرض . رجاه أن يتوسّط بينه وبين خفير القرية حتى يرضى عنه » (٦٦) ، فاستخدام الفعل « باس » عوضاً عن « قبّل » يدلّ على حساسية الغيطاني وحسن اختياره للفّظة التي تأخذ موقعها المناسب من السياق الذي وقعت فيه ضمن حكاية شعبية لها دلالاتها العميقة . ويلحق بهذه الخاصّة استخدامه لبعض الحكم والأقوال المأثورة المستلهمة من التراث الشعبي .

ز . اللغة الصوفية التي تتعدّى ذكر أسماء بعض أعلام التصوف إلى إيراد بعض المصطلحات الصوفية المعروفة نحو : « يقول من خبر البريّة وساح فيها » (ص ٢٢٧) ، أو قول الراوي : «وللنيّة في الأمور سلطان عظيم كما قال العارفون » (ص ٢٥٦) ، كما يقول : « بدأ يفضي إليه في لحظات إشراق مباغتة » (٦٧) . »

ح . استخدام الرمز والأسطورة :

حفلت الراوية بالعديد من الرموز التي تبدأ من عنوان الراوية الذي يلفّه الغموض ، إضافة إلى بعض الشخصيات الأسطورية والكائنات العجائبية .

وقد رأى بعض النقّاد أن «الهاتف» رمز لقدر الإنسان ، و « المغيب » هو الموت المكتوب على كل وجود إنساني ، بينما رأى فريق آخر أن الهاتف يرمز إلى نداء الغرب للوطن العربي ، والمغيب هو اضمحلال الذات في الآخر ، كما أن الجنس والاتجاه المتطرّف نحو الغرائبية موضع خلاف بين النقّاد (٦٨) .

وقد أشرنا إلى رمزية الرقم «٧» والرقم «٤٠» وما يحيط بهما من دلالات ، تضفي جواً من السحريّة على الرواية ، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتراث الديني والشعبي .

ويتجلّى البعد الأسطوري في شخصية «قصّاص الأثر» الذي عمّر عدة قرون ، وفي كائنات عجائبية كثيرة استخدمها الغيطاني أقنعة ترمز إلى واقع عربي مترد ، كما أن الرمز يوفّر له الأمان من عسف السلطة ، إذ يقول : «لم يكن لجوئي إلى الأساليب القديمة نتيجة إحساس قوي

بالزمن ، ومعايشة طويلة لمصادر التاريخ العظمى ، وقلق فني فحسب ، إنما كان أيضاً وسيلة للمراوغة » (٦٩) .

ورغم تمكّن الغيطاني من ناصية الفن الروائي وغزارة مخزونه من التراث ، وسعة اطلاعه ، إلاّ أن « هاتف المغيب » لم تنجُ من أخطاء متنوعة انتشرت في الرواية كلها ، وكان أكثرها الأخطاء الإملائية تليها الأخطاء التعبيرية فالنحوية .

ومن الأخطاء الإملائية نذكر قول الراوي : «رأى إضمامة الصُرّة » (ص ٢٣٣) ، وحرف « الصاد حقه أن يكتب « سيناً » ، ويكتب لفظة «عصا» بألف مقصورة (ص ٣٥٠) ، كما يكتب «الحيّات » جمع « حيّة» بتاء مربوطة (ص ٢٨٨) .

ومن الأخطاء التعبيرية التي وقع فيها إطلاقه ، «وكر» على عشّ الحمام (ص ٣٤٣) ، واستخدام لفظة «أسْيَنَة» عوضاً عن لفظة أسى (ص ٢٤٦) . وأخذ عليه بعض النقّاد استخدام لفظة « مايو » التي وردت على لسان الراوي إذ يقول : « إن خروجه من موطنه جرى يوم الأربعاء التاسع من مايو . . . » (ص ٢١٥) ، فجاءت لفظة «مايو» الأعجمية كنتوء في عبارة عربية صريحة ذات عبق أصيل » (٧٠) .

ومن الأخطاء النحوية المتكرّرة عدم ضبط العدد من حيث التذكير والتأنيث نحو : «قبّل الأرض مرات ثلاثة» (ص ٤٢٠) ، وقوله : « . . . أصابع خمسة مبسوطة » (ص ٢١٠) . ويتكرر ذلك في (ص ٣٥٩) ، (ص ٤٨٠) ، إضافة إلى الأخطاء في بعض النواسخ نحو : « ظنّوا أن هذه العلامات نذيرا » (ص ٢٩٠) . و قوله في موضع آخر : «لكن ثمّة حاجز شفافاً » (ص ٤٧٩) . ولا يُحمل بعض ما وقع فيه الكاتب على الأخطاء الطباعية ، لأن تلك الأخطاء تتكرر في كل رواياته السابقة ؛ مما يدلّ على أنها أضحت جزءاً من الخلل في قاموسه اللغوي لم يستطع أن يصلحه رغم الفترة الفاصلة بين «هاتف المغيب» وما سبقها من روايات (٧١) .

وقد تعرّضت «هاتف المغيب» عند صدورها لهجمة قاسية من بعض النقّاد الذين تصدّى لهم محمود أمين العالم مدافعاً إذ يقول : «إن الرواية تنأى عن الحملة الجائرة غير الأدبية التي يتعرّض لها هذه الأيام أدب الغيطاني ، بل شخصيته بمناسبة صدور «هاتف المغيب» ، وهي حالة في تقديري لا تغتني بها الحركة الأدبية العربية ، بل تنحرف بها عن روح النقد الموضوعي » (٧٢) .

ورغم هذه الإشادة بالغيطاني ودفاعه الحار عنه ، إلاّ أنه سجل ملاحظات تحتسب على الرواية كالاستغراق في التصنيف والتفصيل اللذين لم يدخلا في صلب العلاقات الحميمة مع بنية أحداث الرواية ، كما رأى «العالم» أنّ الرواية في مجملها تعبّر عن رؤية اغترابية للعالم (٧٣) ، بينما أتخذ الناقد يوسف زيدان موقفاً يكاد يتناقض مع رؤية العالم إذ يقول : «الرواية دون شك

تندرج ضمن الأدب الذي يتأسس على الذات ولا يغترب في منظوره ورؤاه ، وهي تواصل حقيقي مع التراث ، ونقله على المنهاج نفسه الذي اتّبعه الغيطاني منذ «الزيني بركات» حتى هذه الرواية (٧٤) .

وفيما نرى أن اختلاف الرأيين السابقين جاء نتيجة تلقائية لاختلاف زاوية الرؤية لدى الناقدين ، إذ ركّز محمود العالم على أيديولوجية النصّ الروائي ، بينما نظر إليه يوسف زيدان من زوايا عدّة : سياسية واجتماعية وفلسفية تشهد له بموهبة نقدية متميّزة .

وكان من الطبيعي أن تتضارب الآراء حول أدب الغيطاني ؛ لأنه يقوم بالتجريب ، ويشقّ طريقاً لم يسلكه أحد قبله ؛ مما يرشّحه لأن يكون أحد الروّاد الأوائل لهذا الاتجاه الجديد الذي يقوى بصورة ملحوظة علي صعيد الوطن العربي كلّه ، كما يدفع كتّابه ثمن المغامرة باهظاً .

حصاد البحث

* كُتبت «هاتف المغيب» عام ١٩٩١ ، إثر حرب الخليج التي كان لها آثار فاجعة لا تقل عن حرب حزيران ١٩٦٧ ، إذ أشارت الرواية في جانب منها إلى غزو أجنبي غامض يُحمل على أكثر من وجه ، وعمد الكاتب إلى الرمزية طلباً للتقية وخوفاً من العواقب .
* تقوم الرواية على «تيمة» السفر إلى بيئات عجائبية وأزمنة غرائبية اتخذها الكاتب أقنعة لما يجري على أرض الواقع من أمور مستهجنة تصل حدّ اللامعقول .
* طرحت الرواية قضايا متعددة يتصل بعضها بالسيرة الذاتية للغيطاني ، كما عالجت ، عبر الرمز ، مشكلات سياسية واجتماعية وفلسفية ، وارتفع الكاتب إلى مستوى إنساني في طرحه لمعضلة الموت والحريّة التي يجب أن تكون حقاً لكل الكائنات .
* حفلت الرواية بالعديد من الشخصيات تتصدّرها شخصيتا أحمد بن عبدالله المرتحل وجمال بن عبدالله كاتب الرحلة المقعد وهما وجهان لشخصية الكاتب . وقد استلهم الغيطاني معظم شخصياته من التراث العربي والإسلامي ، وتعكس في مجموعها قلق الكاتب وعذابات المواطن العربي وطموحه في أن يعيش في أمن وسلام . ولم يلتزم في رسم الشخصيات بخطّة واحدة ، بل قام بالتنويع ؛ مما يدلّ على أصالته وإلحاحه على التجريب الذي يطرق كل باب ، كما بدت شخصية المرأة باهتة مسلوبة الإرادة في مواجهة الرجل ، وكان التركيز شديداً على ملامحها الجسدية المتصلة بالمتعة الجنسية .
* تحتضن الرواية فترة زمانية متطاولة ، وبيئات مكانية أقلّها حقيقي واقعي كالقاهرة القديمة والفسطاط ، ومعظمها متوهَّم أوغل الكاتب في غرائبيته بحيث أصبح ذلك عبئاً على

فنيّة الرواية .

* تنوّعت أساليب السرد من خلال الاتكاء على الأساليب التراثية ، ووظّف الكاتب الحكاية الشعبية إضافة إلى المونولوج الداخلي والاسترجاع والحلم الكابوسي ، وكان ماهراً في عرضها ، كما جاء الحوار الخارجي في مواضع محدودة لأن طبيعة الرواية اقتضت ذلك .

* جمعت لغة الرواية خصائص عدّة تقوم في مجموعها على استلهام التراث وتجاوزه لآفاق جديدة ، إلاّ أن تلك اللغة لم تخل من عيوب كان يمكن تلافيها .

* تعدّ الرواية امتداداً تلقائياً «لكتاب التجليّات» وحلقة متطورّة في مسيرة الحداثة المعاصرة التي ترتكز على التراث بعيداً عن التبعية ، كما أنها لا تغفل منجزات الرواية خارج الوطن العربي .

الهوامش

١ . جمال الغيطاني ، إشارات إلى معرفة البدايات ، مجلة فصول ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، خريف ١٩٩٢ ، ص ٩٥ .

٢ . أنظر : المرجع السابق ، ص ٨٥ .

٣ . أنظر : جمال الغيطاني ، بعض مكوّنات عالمي الروائي ، مجلة الآداب ، دار الآداب ، بيروت ، العدد (٢ ، ٣) ، ١٩٨٠ م ، ص ١١٣ .

٤ . أنظر : د. محمد الباردي ، الرواية العربية والحداثة ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، اللاذقية ، ١٩٩٣ ، ص ٦٨ .

٥ . جمال الغيطاني ، إشارات إلى معرفة البدايات ، مرجع سابق ، ص ٩٠ .

٦ . جمال الغيطاني ، هاتف المغيب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ط ١٩٩٦ ، علماً بأن الكاتب أشار في نهاية الرواية إلى أنها طبعت لأول مرة سنة ١٩٩١ .

٧ . سنحصر بين قوسين بعض الأقوال المستلة من الرواية للتخفف من الهوامش .

٨ . أنظر : محمود أمين العالم ، أربعون عاماً من النقد التطبيقي ، دار المستقبل العربي القاهرة ، ١٩٩٤ م ، ص ١٧٢ .

٩ . أنظر :

أ . عبدالرحمن بن خلدون ، المقدّمة ، لجنة البيان العربي ، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٦٥ ، ص ٤٨٥ .

ب . يوسف زيدان ، حوارات ليلية ، مجلة فصول ، القاهرة ، صيف عام ١٩٩٣ ، ص ٢٨٠ .

١٠ . قمري البشير ، صنعة الشكل الفني في كتاب التجليّات ، مجلة فصول ، العدد الثاني ، مارس ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٠ .

١١ . أنظر : يوسف زيدان ، حوارات ليلية ، مرجع سابق ، ص ٢٧٠ .

وانظر : محمود أمين العالم ، أربعون عاماً من النقد التطبيقي ، مرجع سابق ، ص ١٧١ .

١٢ , ١٣ـ جمال الغيطاني ، هاتف المغيب ، مرجع سابق ، ص ٢٥٣ ، ص ٢٦٢ .

١٤ ، ١٥ ـ جمال الغيطاني ، إشارات إلى معرفة البدايات ، مرجع سابق ، ص ٩٤ .

١٦ ، ١٧ـ هاتف المغيب ، ص ٢١٠ ، ص ٤٠٧ .

وانظر فساد الأوضاع في الصفحات : ٢٨٨ـ٣٠٨ـ٣٤٩ـ٣٨٤ـ٣٨٦ـ٣٩٣ـ٣٩٧ـ٤٠٩ .

١٨ . المصدر السابق ، ص ٣٤٧ .

١٩ . المصدر السابق نفسه ، ص ٢٩٣ .

وانظر الصفحات : ٣٩٤ ، ٣٩٨ ، ٣٩٩ .

٢٠ ، ٢١ـ الرواية ، ص ٢٢٥ ، ٣٤٦ .

٢٢ . أنظر : مأمون الصمادي ، جمال الغيطاني والتراث ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ٥٥ .

٢٣ . أنظر : ثناء أنس الوجود ، رواية التجليّات للغيطاني ، مجلة فصول ، القاهرة ، شتاء ١٩٩٤ ، ص ٢٩٧ .

٢٤ . الرواية ، ص ٤٥٣ .

وانظر ذكر الموت في الصفحات : ٢٦٦ ، ٣٨٣ ، ٤٥٢ ، ٤٧١ ، ٤٤٩ .

٢٥ . د. سامية أسعد ، عندما يكتب الروائي التاريخ ، مجلة فصول ، القاهرة ، العدد الثاني ، ١٩٨٢ ، ص ٧١ .

٢٦ . أنظر : د. فيصل درّاج ، دلالات العلاقة الروائية ، مؤسسة عيبال للدراسات والنشر ، قبرص ، ١٩٩٣ . ص ١٠٩ .

٢٧ . أنظر : يوسف زيدان ، حوارات ليلية ، مرجع سابق ، ص ٢٧٤ .

٢٨ . الرواية ، ص ٢١٢ .

٢٩ . الرواية ، ص ٢٣٩ .

وانظر وصف السمات الخارجية للشخصية في الصفحات : ٢٦٢ـ٢٧٦ـ٢٧١ـ٣٠٠ـ

٤١٦ .

٣٠ ، ٣١ـ الرواية ، ص ٢١٠ ، ص ٣٣٨ .

٣٢ . الرواية ، ص ٣١٤ .

وانظر الجنس في الصفحات : ٣٠٠ـ٣٣٣ـ٣٣٧ـ٣٤٠ـ٣٤٧ـ٣٦٤ـ٣٧٢ـ٤٠٨ـ٤٣٢ .

٣٣ . الرواية ، ص ٢٦١ .

٣٤ . أنظر : يوسف زيدان ، حوارات ليلية ، مرجع سابق ، ص ٢٧٧ .

٣٥ . أنظر : محمود أمين العالم ، أربعون عاماً من النقد التطبيقي ، مرجع سابق ، ص ١٧٥ .

٣٦ . ، ٣٧ـ الرواية ، ص ٣٣٧ ، ث ٤٣١ .

٣٨ . أنظر : محمود أمين العالم ، أربعون عاماً من النقد التطبيقي ، مرجع سابق ، ص ١٧٢ .

٣٩ . جمال الغيطاني ، بعض مكوّنات عالمي الروائي ، مرجع سابق ، ص ١١٤ .

وانظر الغرائبي في الصفحات : ٢٢٨ ، ٢٣٤ ، ٢٣٦ ، ٢٣٩ ، ٢٤٤ ، ٢٤٥ ، ٢٤٧، ٢٥٤ ، ٢٥٧ ، ٢٦٤ ، ٢٦٦ ، ٢٦٧ ، ٢٧٨ ، ٢٧٢ ، ٢٧٥ ، ٢٩٠ ، ٣١٨ ، ٣٢٥، ٣٢٩، ٣٤١ ، ٣٥٣ ، ٣٦٧ ، ٣٨٢ ، ٣٨٤ ، ٤١١ ، ٤٢٣ ، ٤٦٨ .

٤٠ . أنظر : قمري البشير ، صنعة الشكل الروائي في كتاب التجليّات ، مرجع سابق ، ص ١٨٨ .

٤١ . أنظر : شعيب حليفي ، تيمة السفر في النص السردي ، مجلة فصول ، القاهرة ، خريف ١٩٩٤ ، ص ٢٤٩ .

٤٢ . نقلاً عن د. محمد الباردي ، الرواية العربية والحداثة ، مرجع سابق ، ص ٣٤٣ .

٤٣ . أنظر : يوسف زيدان ، حوارات ليلية ، مرجع سابق ، ص ٢٧٥ .

٤٤ ، ٤٥ـ الرواية ، ص ٢٦٧ ، ص ٢٩٤ .

٤٦ ، ٤٧ـ الرواية ، ص ٣٨١ ، ص ٤٢٤ ، ص ٤٢٧ .

٤٩ . أنظر : قمري البشير ، صنعة الشكل الروائي في كتاب التجليّات ، مرجع سابق ، ص ١٤٦ .

٥٠ . محمود أمين العالم ، أربعون عاماً من النقد التطبيقي ، مرجع سابق ، ص ١٥٧ .

٥١ ، ٥٢ـ الرواية ص ٢٢٠ ، ص ٢٢٥ .

٥٣ . أنظر الرواية ، ص ٢٦٢ .

وانظر غالب هلسا ، المكان في الرواية العربية ، الآداب ، مرجع سابق ، ص ٧٢ .

وانظر وصف المكان الغرائبي في الرواية : ٢٣٤ـ٢٣٦ـ٢٤٤ـ٢٤٥ـ٢٤٧ـ٢٥٤ـ٢٦٤ـ

٢٦٦-٢٦٧-٢٦٨-٢٧٥-٢٩٠-٣١٨-٣٢٥-٣٢٩-٣٤١-٣٥٣-٣٦٦-٣٦٧-٣٨٤-
٤١١-٤١٤-٤٢٣-٤٢٣-٤٢٥-٤٦٨ .

٥٤ . أنظر : محمود أمين العالم ، أربعون عاماً من النقد التطبيقي ، مرجع سابق ، ص ١٧٠ .

٥٥ . أنظر : يوسف زيدان ، حوارات ليلية ، مرجع سابق ، ص ٢٧٠ .

٥٦ . أنظر : شعيب حليفي ، تيمة السفر في النص السردي القديم ، مرجع سابق ، ص ٢٥١ .

٥٧ . أنظر : د. فيصل دراج ، دلالات العلاقة الروائية ، مرجع سابق ، ص ١١٠ .

٥٨ . أنظر : د. سامية أسعد ، عندما يكتب الروائي التاريخ ، مرجع سابق ، ص ٧٠ .

٥٩ـ أنظر كثافة العدد (٧) في الصفحات : ٢٩٠٩-٢١٠-٢١١-٢١٣-٢٢٦-٢٢٩-٢٣٤-٢٤٤
-٢٤٧-٢٥٦-٢٦١-٢٦٤-٢٦٧-٢٨١-٢٨٦-٣٠٥-٣٠٩-٢١٥-٣٢٣-٣٣٠-٣٣١-
٣٣٣-٣٧٢-٣٧٤-٣٨١-٣٨٢-٣٩٦-٤٠٧-٤١١-٤١٢-٤١٥-٤٢٧-٤٣٠-٤٣٢-
٤٤٤-٤٤٥-٤٦٠-٤٨٤-٤٧٨ .

٦٠ـ أنظر :

أ. د. محمد بدوي ، الرواية الجديدة في مصر ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، القاهرة، ١٩٩٣ ، ص ٤٤ .

ب. مأمون الصمادي ، جمال الغيطاني والتراث ، مرجع سابق ، ص ٢٠٧ .

جـ. أنور لوقا ، قراءة سيميائية لنص تاريخي للمقريزي ، مجلة فصول ، القاهرة ، خريف ١٩٩٤ ، ص ٢٥٨ .

٦١ . الرواية ، ص ٤٧٣ .

وانظر الحوار في الصفحات : ٢١٢-٢٢١-٢٢٢-٢٣٦-٣٦٠-٣٧٤-٤٢٨-٤٧٢ .

٦٢ . أنظر : جمال الغيطاني ، إشارات إلى معرفة البدايات ، مرجع سابق ، ص ٩٦ .

٦٣ . أنظر الأثر القرآني في الصفحات : ٢١٤-٢١٦-٢٢٧-٢٣٤-٢٤٧-٢٦٦-٢٧٢-٢٦٦-
٢٧٢-٢٧٧-٣٠١-٣٠٨-٣١٥-٣١٧-٣٢٠-٣٣٦-٣٩٥-٣٩٦-٥٠٥-٤٤٦-٤٧١-
٤٧٣-٤٧٥-٤٧٩-٤٨٠-٤٨٦-٤٨٨ .

ومن الملاحظ أن بعض الصفحات قد تحوي أكثر من اقتباس أو تضمين مثل ص ٤٨٦ ، ص ٤٨٨ وغيرهما .

٦٤ . الرواية ، ص ٢١٢ .

وانظر تقطيع العبارة في الصفحات : ٢٢٥-٢٣٤-٢٦٠-٢٨٦-٣٩١ .

٦٥ . جمال الغيطاني : إشارات إلى معرفة البدايات ، مرجع سابق ، ص ٨٢ .

وانظر الاستقصاء والتراكمية في الصفحات : ١٣٠ - ٢٩٩ - ٣٠٢ - ٣٢٩ .

٦٦ . الرواية ، ص ٣٤٩ .

وانظر العامية في الصفحات : ٣٥١ ، ٣٦٤ ، ٣٧٨ .

٦٧ . الرواية : ص ٢٩٣ .

وانظر اللغة الصوفية بمصطلحاتها المميزة في الصفحات : ٢٦٩ - ٢٧١ - ٣١٤ - ٢٥٦ - ٣٦٠ - ٣٧٤ .

٦٨ . أنظر : محمود أمين العالم ، أربعون عاماً من النقد التطبيقي ، مرجع سابق ، ص ١٧٥ .

وانظر : يوسف زيدان ، حوارات ليلية ، مرجع سابق ، ص ٩٤ .

٧٠ . يوسف زيدان ، حوارات ليلية ، مرجع سابق ، ص ٢٧٨ .

٧١ - أنظر : مأمون الصمادي ، جمال الغيطاني والتراث ، مرجع سابق ، الصفحات : ٧٨ ، ١٠٢ ، ١٤٦ .

٧٢ ، ٧٣ - محمود أمين العالم ، أربعون عاماً من النقد التطبيقي ، مرجع سابق ، ص ١٧٥ ، ص ١٧٦ .

٧٤ . يوسف زيدان ، حوارات ليلية ، مرجع سابق ، ص ٢٨١ .

المصادر والمراجع :

* إدوار الخرّاط - الحساسية الجديدة - دار الآداب - بيروت - ١٩٩٣ .

* أدونيس - الثابت والمتحوّل - صرعة الحداثة - دار العودة - بيروت - ط٢ - ١٩٧٩ . المجلّد السادس، ١٩٩٦ .

* حنا عبود - الحداثة عبر التاريخ - إتحاد الكتّاب العرب ، دمشق - ١٩٨٩ .

* عبدالرحمن بن خلدون ، مقدّمة ابن خلدون ، لجنة البيان العربي ، القاهرة ، ط ٢ ، ١٩٦٥ .

* فيصل درّاج ، دلالات العلاقة الروائية ، مؤسسة عيبال للدراسات والنشر ، قبرص ، ١٩٩٣ .

* مأمون الصمادي ، جمال الغيطاني والتراث ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

* محمد الباردي ، الرواية العربية والحداثة ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، اللاذقية ، ١٩٩٣ .

* محمد بدوي ، الرواية الجديدة في مصر ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، القاهرة ، سنة ١٩٩٣ .

* محمود أمين العالم ، أربعون عاماً من النقد التطبيقي ، دار المستقبل العربي ، القاهرة ، ١٩٩٤ .

الدوريات :

* مجلة الآداب ، دار الآداب ، بيروت ، العدد (٢ ، ٣) ، ١٩٨٠ .

* مجلة فصول ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، الأعداد :

- العدد الثاني ، ١٩٨٢ .
- العدد الثاني ، ١٩٨٥ .
- العدد الثالث ، خريف ١٩٩٢ .
- العدد الثاني ، صيف ١٩٩٣ .
- العدد الرابع ، شتاء ١٩٩٤ .
- العدد الثالث ، خريف ١٩٩٤ .

الصحف :

- صحيفة القبس - الكويت ٣/ ٣/ ١٩٨٨ .

تجربة المرض بين سيلفيا بلاث وأمل دنقل : مثل من دراسات التوازي

د. خليل الشيخ
قسم اللغة العربية ـ جامعة اليرموك

ملخص

تقصد هذه الدراسة إلى قراءة تجربة المرض ، من خلال تحليل قصيدة للشاعرة الأمريكية سيلڤيا بلاث (١٩٣٢ ـ ١٩٦٣) بعنوان « زنابق » وقصيدتين للشاعر المصري أمل دنقل (١٩٤٠ ـ ١٩٨٣) . تعتمد الدراسة منظور دراسات التوازي في الأدب المقارن . هذا المنظور الذي لا يتكئ على وجود علاقات التأثر والتأثير ، مثلما لا يسعى إلى إيجادها .

وتخلص الدراسة إلى إكتشاف التماثل في التجربتين ، نظراً لانبثاقهما من تجربة إنسانية . وقد وضّحت الدراسة هذا التماثل ، كما بيّنت لحظات الاختلاف ، بالنظر لانتماء كل من الشاعرة والشاعر إلى تقليد أدبي مختلف .

THE EXPERIENCE OF ILLNESS BETWEEN SYLVIA PLATH AND AMAL DUNQUL: AN EXAMPLE OF PARALLELISM STUDY

Khalil Al Shaikh
Yarmuk University

Abstract

This Study aims at reading the experience of Illness through analyzing the Poem "Tulips " by the American Poetess Sylvia Plath (1932 - 1963) as well as two other short poems by the Egyptian poet Amal Dunqul (1940 - 1983) . The study adopts the Parallelism's Perspective in comparative literature; Which doesn't depend on the relationships of affecting or being affected neither does it seek to develop such relationships. The study discovers the similarities and the differences of the two experiences taking in consideration the fact that the two poets belong to different literary tradition .

(١)

يهدف هذا البحث إلى تحليل تجربة المرض ، كما تتجلّى في قصيدة "Tulips" للشاعرة الأمريكية Sylvia Plath (١) (سيلڤيا بلاث) (١٩٣٢ - ١٩٦٣م) التي كتبتها في الثامن عشر من آذار سنة ١٩٦١(٢) ، وفي قصيدتي الشاعر المصري أمل دنقل (٣) (١٩٤٠ - ١٩٨٣م) القصيرتين : «ضدّ من » و « زهور » (٤) اللتيْن تشكّلان نصّاً شعرياً متكاملاً من حيث التعبير عن لحظة المرض وجوهر تجربة أمل دنقل معها .

إنّ اختيار لحظة المرض ، لتكون جوهر الدراسة ، يعود لأن التشكيل الفني لهذه اللحظة ، يستطيع تجسيد جوانب الصراع في أعماق الشاعر ، وتوزّعه بين الإقبال على الحياة والخوف من الموت . فإذا كانت تجربة المرض تكشف في مستواها الأول ، طبيعة العلاقة بين الشاعر وذاته ، فإنّها في مستواها الثاني ، تكشف العلاقة بين الذات والموضوع ، هذه العلاقة التي قد تنطوي على دلالات الاغتراب والانفصال عن الآخرين .

ولعلّ من الطبيعي أن يُثير التوقّف عند هاتين التجربتين ، العديد من الأسئلة . أمّا أهم سؤالين حول ماهية هذا التوقف ومشروعيته فيكمن في نقطتين :

أما النقطة الأولى ، فذات طابع بيولوجي . فسيلڤيا بلاث امرأة وأمل دنقل رجل ، والموازاة بين تجربتي رجل وامرأة ، ينتميان إلى حضارتين متغايرتين ، لا ترضي المتعصّبين من الرجال والنساء (٥) . لكنّ لحظة ا لمرض ، بما تنطوي عليه من بوح واعتراف وضعف ، تتجاوز مسألة الذكورة والأنوثة ، وإن كانت لا تستطيع إلغاءها بطبيعة الحال .

أما النقطة الثانية ، فذات طابع منهجي فهذه الدراسة لا تعتمد على علاقة تربط بين هاتين التجربتين ، ولا تسعى إلى إيجادها . لهذا ستقرأ تجربة المرض لديها من منظور دراسات التوازي Parallelism ، هذا المنظور الذي يشكّل من زاوية الدراسات النقدية المقارنة ، ردّة فعل للقبضة الصارمة لدراسات التأثير ذات المنحى الفرنسي . لقد أوضح J.T.Shaw في مقالته : " Literary Indebtedness and Comparative Literary Studies " (٦) طبيعة دراسات التأثير ومستوياتها ، من منظور الأدب المقارن ، ورأى أن دراسات التوازي ، تظهر في غيّاب العليّة بين النصّ ومرجعياته وأن قيمتها تكمن « في الأضواء التي تسلّطها على خصائص وميّزات الآثار الفردية ، كما أن اهتمامها يتجلّى في اكتشاف المؤتلف والمختلف في التقاليد الأدبية القومية . وإذا ما درس المرء التوازيات في ضوء هذا المنظور ، فلن يأخذ احتمالية وجود الصلات المباشرة بعين الاعتبار » (٧) .

(٢)

من اللافت للانتباه أنّ شخصيّة كلّ من بلاث ودنقل تجسّد على الرغم مما بينهما من فروق، شخصية الشاعر الذي يوازي تمرّده على العالم، اغترابه فيه [٨]. وقد أسهم موتهما المبكّر في إعادة قراءة شخصية كلّ منهما. وفي إعادة إنتاجها. صحيح أنّ بلاث قد انتحرت وهي في الحادية والثلاثين من عمرها، وشكّل انتحارها صدمة للأوساط الأدبية في الغرب، بالنظر لما كانت تتمتع به من شهرة واهتمام، وكان موت دنقل، وهو في الثالثة والأربعين، بعد معاناة مع السرطان استمرّت عاماً ونصف، إلاّ أن بلاث ودنقل يتماثلان في الأبعاد المأساوية التي أثارها موتهما، وأدّت إلى تعاطف القارئ مع بلاث، وإلى تحوّل جذري على صعيد تقييم شخصية دنقل. مثلما يتشابهان في نتائج ما أثاره الموت من اهتمام بهما، يتجلّى في هذا الكمّ الضخم من الدراسات حول شعر بلاث وسيرتها [٩]، وفي إعادة الاعتبار لأمل دنقل على صعيد الدراسات النقدية في مصر، لأنّ حضور دنقل الشعري، لأسباب سياسية في المقام الأول، كان عربيّاً، أكثر منه مصرياً [١٠].

لقد كان لموت الأب دور مهمّ في تشكيل شخصيتي بلاث ودنقل وإن كان لهذا الموت نتائج متباينة. فقد ولدت سيلفيا، لأب من أصل ألماني يُدعى Otto Plath [١١] (١٨٨٥ - ١٩٤٠م)، ينتمي في الأصل إلى بلدة تدعى Grabow، تقع فيما يعرف بالممرّ البولندي، وقد عمل أستاذاً للعلوم البيولوجية في جامعة بوسطن، وتوفي على إثر انسداد أصابه في الرئتين، بعد أن عانى طويلاً من مرض البول السكري. لقد كانت سيلفيا في الثامنة من عمرها يوم مات والدها. وقد خلق هذا الموت المبكّر، مشاعر متضاربة. ولعل هذه المشاعر تتضح في وصفها له، وهي تخاطب إحدى رفيقات غرفتها في الكليّة:

« لقد كان أوتوقراطياً، وكنت أعبده وأزدريه، وكثيراً ما كنت أتمنّى موته. وعندما تفضّل عليّ ومات، تخيّلت أنني قد قتلته. وبعد موته سنة ١٩٤٠، لم أشعر بالسعادة على الإطلاق» [١٢].

أمّا والد أمل دنقل، فهيم محارب دنقل (١٣)، الصعيدي الأصل، الذي ينتمي إلى قرية «القلعة» بمحافظة قنا، فقد كان أزهرياً، حصل على درجة العالمية سنة ١٩٤٠ م، ولذا سمّى ابنه الأوّل (أمل)، المولود في العام نفسه، تيمّناً بهذه الدرجة. توفّي فهيم محارب دنقل سنة ١٩٥٠، ففرض موته على أمل، رجولة مبكّرة، للنهوض بأعباء الأسرة، بعد أن استحوذ أعمامه على مجمل التركة.

وإذا كان موت الأب قد أنهى طفولة أمل دنقل، وجعل حنينه إلى زمن الطفولة، أو زمن

البراءة ، يتصف بالديمومة والألم ، فقد فجّر موت الأب عند سيلڤيا ، أبعاداً تنبثق من الموت على الصعيد الذات وتتخطاها في الوقت نفسه . ففي حين كان أبوها ألمانيّاً ، كانت أمها Aurelia Schober [١٤] نمساوية ، نصف يهودية ، كما تزعم بلاث . ويبدو أنّ هذا البعد ، هو المسؤول عن تصوّر سيلڤيا ، عن هذه المشاعر المتناقضة تجاه أبيها .

تكشف قصيدتها "Daddy" [١٥] عن طبيعة هذه العلاقة المعقّدة . إذ تنطوي القصيدة على صراع عميق بين الفتاة والأب [١٦] ، يفضي إلى رغبة عميقة في قتله .

Daddy , I have had to kill you

You died , befor I had time - [١٧]

إنّ سبب هذه العلاقة الصراعية ، يعود إلى العلاقة بين اليهودي والنازي ، فقد تماهت الفتاة مع مطلق اليهودي وهو يواجه تعذيب النازيين في معسكرات الإعتقال ، في كلّ من : [١٨] Dachau و Ausschwitz و Belsen ، حيث تقول الفتاة :

I began to talk like a Jew

I think I may well be a Jew [١٩]

أما الأب ، فيغدو بالمقابل ، ضابطاً نازياً في سلاح الطيران : Luftwaffe أو في سلاح الدبابات Panzer - man ، مثلما تتخذّ قسمات وجهه ملامح كتاب « كفاحي » Mein Kampf لأدولف هتلر .

إن استخدام سيلڤيا بلاث لتلك المصطلحات الألمانية ذات الدلالة العسكرية في القصيدة ، إضافة إلى حرصها على تعداد أسماء معسكرات الاعتقال النازيّة ، يؤكّد بأنّها كانت تعيش في حالة من التمزّق الروحي فيما يخصّ مشاعرها تجاه الأب . فهي على الصعيد الذاتي ، تتذكّر موته ، بأسف وحزن ، وتذكر محاولتها للّحاق به . وهي في سن العشرين .

I was ten when they buried you

At twenty I tried to die

And get back back, back to you

I thought even the bones would do [٢٠]

وإذا كانت هذه الصورة تكشف عن علاقة حب ، لا تكتمل إلاّ بالموت ، فإنّها تنطوي على رغبة عميقة في التماهي مع شخصية الأب ، من خلال فعل الموت . ولكن الوجه الاخر للصورة ، المستمّد من الإحساس بعقدة الذنب على الصعيد القومي ، تكفّل بجعل صورة الأب سالبة تماماً . فلم تعد الشاعرة قادرة على الاستمرار في تماهيها مع موت أبيها ، لأنّ الأب فقد

أبعاده الإنسانية ، وتحوّلت معالم وجهه لتستمد خطوطها وقسماتها من كتاب « كفاحي » لهتلر :

A man in black , with mein Kampf look (٢١)

لهذا سلبته سيلڤيا ، جوهره الإنساني ، فملامحه لا تشبه ملامح القرويين ، أولئك الذين احتفلوا بموته ، ورقصوا فوق جثته . لتبلغ تحطيم صورة الأب ذروتها عندما تقول :

Daddy , Daddy , you bastard Im through (٢٢)

أمّا فيما يخصّ أمل دنقل ، فقد أشار دارسوه إلى سيطرة أبيه وقسوته في السنوات الأولى من طفولة أمل ، فوالده ، كما تقول أرملته عبلة الرويني «يمثّل السلطة الصارمة التي تصل إلى حدّ فرض العزلة على طفولة أمل ، ومعاملته كرجل صغير ، ليس من حقه ممارسة اللعب والنزول إلى الشارع ، والتعامل مع الأطفال » (٢٣) .

غير أنّ مثل هذه الصورة القاسية للأب ، لم تظهر في شعر أمل دنقل . وإذا كانت سيلڤيا بلاث قد كتبت قصيدتها عن أبيها في أخريات حياتها (١٢/ ١٠/ ١٩٦٢م) فإنّ قصيدة دنقل (الجنوبي) (٢٤) التي يشير فيها إلى موت أبيه ، تُعد آخر ما كتب دنقل .

تتكون القصيدة من خمسة مقاطع ذات أبعاد بصرية ، وتنطوي على تجليّات متباينة للموت ، لأنه يشكّل خاتمة المطاف ، بعد رحلة الصراع المريرة مع المرض .

يتم سرد المشاهد من خلال الأنا الساردة التي تنقسم إلى قسمين هما : الطفل والرجل . ففي حين يظهر الطفل معافى ، عذب الملامح ، بعيداً عن الإصابة بالمرض وخطر الموت ، يبدو الرجل مسكوناً بهاجس الموت ، منذ موت أبيه ، وأخته ، إلى موت صديقه الحميم ، الذي خاض الكثير من التجارب المرّة ، كالحروب ليموت إثر عملية جراحية بسيطة ! .

وإذا كان الموت ذا فاعلية تدميرية ، فإنّه يظل يُشكّل حالة من حالات التحوّل الإيجابي ، فقد خلّص الموت صديقه من عذاباته المختلفة ، و«صَعَد» به إلى عالم الطفولة :

عاد كما كان طفلاً

يشاركني في سريري

وفي كسرة الخبز والتبغ

لكنّه لا يشاركني في المرارة (٢٥)

فالعودة إلى الطفولة ، بما تنطوي عليه من حريّة وبراءة وجمال وحيوية تشكّل من جهة نتيجة للموت ، وحلاً للخلاص من مرارته ، من جهة أخرى . غير أن العودة إلى الطفولة ، ترتبط في الصورة الأولى للقصيدة ، بموت الأب ، فعندما تتأمل الذات الساردة ، أحد تجليّات الطفولة تتساءل :

هل أنا كنت طفلاً
أم أنّ الذي كان طفلاً سواي ؟
هذه الصورة العائلية
كان أبي جالساً وأنا واقف تتدلّى يداي (٢٦)

يجيء التساؤل في مطلع القصيدة ، توكيداً لهذه الثنائية المشار إليها ، ففي حين يظهر الطفل معافى ، يعاني الرجل من المرض المفضي إلى الموت . ولكنّ التركيز على الأب يلفت النظر ، فالصور العائلية تضم في العادة ، العائلة كلّها . ولكن الذات الساردة ، تبرز الأب وتغفل بقية الأفراد وتضعهم في الظلّ . وإذا كان صلاح فضل (٢٧) قد أشار إلى أن إغفال بقية أفراد الأسرة ، وفيهم النساء راجع إلى جنوبيّة السارد ، التي تمنعه من أن يشير إليهم أو يسميهم ما داموا أحياء ، فإن التركيز على صورة الأب يشير إلى دوره في حراسة هذه الطفولة والدفاع عنها . ولعل ما تنطوي عليه عبارة : (أم أن الذي كان طفلاً سواي ؟) من حسرة ، يؤكد أن ما يعانيه السارد ـ الرجل ، أنساه هذه الأبعاد ، حين كان الطفل لاهياً ، يقف تتدلّى يداه ، ويتولى الأب الجالس الدفاع عنه وحمايته لذا يوحّد السارد ـ الطفل بين موته وموت أبيه فرفسة الفرس التي تركتْ شجاً في جبينه ، أعادت إلى ذاكرته منظر الدم النازف ، هذا الدم الذي نزف من أبيه قُبيل وفاته . وكان موت أخته ذات الربيعين ، والطريق إلى قبرها المنطمس امتداداً لموت الأب . غير أنّ موت الأب ، كان يشير إلى موت الطفل ، فهذا المرض الذي حلّ في جسد السارد ـ الرجل قضى على تلك الطفولة ، ومحا أبعادها التاريخية من الذاكرة :

أو كان الصبي الصغير أنا
أم ترى كان غيري ؟
أحدّق . . .
لكنّ تلك الملامح ذات العذوبة
لا تنتمي الآن لي
صرتُ عنّي غريباً (٢٨) .

وإذا كان الأب يحضر من خلال الصورة . ويبزغ معه السارد ـ الطفل ، فإنّ من الطبيعي أن يكون الحوار الأخير في «الجنوبي» يحمل اسم «مرآة» . وهذا الحوار يؤشر إلى بداية النهاية ، فيغدو الموت وسيلة للوصول إلى :

«الحقيقة ـ والأوجه الغائبة»

فالموت فرار من البحر ، والخمر ، والصبر ، وهو كذلك ارتداد إلى عالم الطفولة ، وما

فيه من وجوه لا تتم رؤيتها إلاّ من خلال الموت .

غير أنّ تأثير الأب في بناء شعر دنقل ، يمكن أن يأخذ أبعاداً أكثر خفاءً . فيبدو أنّ هذا الأب الأزهري قد فتح عيني ابنه على التراث العربي الإسلامي . فاختار رموزه التي تجسّد رؤيته ، التي ترى الحياة صراعاً لا ينتهي بين العدالة والظلم . فشخصيات دنقل «انقلابية ومتمرّدة على زمانها وواقعها والظلم السائد في هذا الواقع حتى لو كان تمرّدها محكوماً عليه بالهزيمة »(٢٩) .

لهذا لم يكن مستغرباً أن يكون حضور الأم في حياة سيلڤيا بلاث عميقاً وقوياً ، وأن تغدو الأم ، مصدراً للرعاية والحب والاستقرار النفسي . لقد وضّح دارسو سيلڤيا بلاث ، من خلال الرسائل المتبادلة بين سيلڤيا وأمها ، ما تميّزت به هذه العلاقة من عمق وصراحة (٣٠) . أما عند أمل دنقل فتأخذ علاقته بالأم أبعاداً أخرى ، وإن ظلّت تشكّل له « مصدر القوة والصلابة والحماية»(٣١) . وإذا كانت سيلڤيا تتحدّث في قصيدة لها بعنوان : "The moon and the jew Tree" (٣٢) عن طبيعة علاقتها بالأم ، فترسم صورة لأمّ بسيطة وأخرى رمزية ترمز للمسيحية : The moon is my mother. She is not sweet like Mary (٣٣) فإنّ حضور الأم في شعر دنقل ، يتجاوز الجانب الذاتي ، ليتخذ أبعاداً عامّة تتداخل مع صورة الوطن ، وهو يعاني من مرارة الهزيمة ، كما يتضح ذلك في قصيدته « لا وقت للبكاء » التي قيلت بعد وفاة جمال عبدالناصر :

وأميّ التي تظلّ في فناء البيت منكبّة
مقروحة العينين ، مسترسلة الرثاء
تنكث بالعود على التربة :
رأيتها : الخنساء ، ترثي شبابها المستشهدين في الصحراء
رأيتها : أسماء
تبكي ابنها المقتول في الكعبة
رأيتها : شجرة الدر
ترد خلفها الباب على جثمان نجم الدين
تغلق صدرها على الطعنة والسكين
فالجند في الدلتا
ليس لهم أن ينظروا إلى الوراء
أو يدفنوا الموتى
إلاّ صبيحة الغد المنتصر الميمون (٣٤)

(٣)

قبل أن تُقْدم سيلڤيا على الإنتحار صبيحة الحادي عشر من شباط سنة ١٩٦٣ م عاشت الكثير من التطورات على صعيد الحياة والإبداع . فقد ذهبت إلى جامعة كيمبردج بعد حصولها على منحة دراسية . وهناك تزوّجت من الشاعر الإنجليزي Ted Hughes (٢٦/٦/١٩٥٦) (٣٥) . وقد كان هذا الزواج وما أثمره من أطفال ، وإشكالات عديدة قادت إلى الانفصال ، نقطة تحوّل مهمّة في حياة سيلڤيا بلاث . فجاء انتحارها يعبّر عن اضطراب نفسي عميق ، في شخصيتها .

لقد سعى A. Alvarez في كتابه The savage God . A Study of Suicide أن يعلّل انتحارها . فبيّن أن قتلها لذاتها كان أشبه بنداء استغاثة "a cry for help" ، أخفق على نحو حاسم . كما كان انتحارها محاولة يائسة للتخلّص من الموت الذي دأبت على استحضاره في شعرها . ثم يفترض Alvarez أن استحواذ الموت على شعرها قد يعود إلى سببين :

انفصالها عن زوجها ، سواء أتمّ هذا الإنفصال برضاها أم بغير رضاها . فقد أدّى هذا الإنفصال إلى استرجاعها لمشاعر الحزن العميقة ، وعمّق إحساسها القديم باليتْم عندما سقط والدها ميتاً ، فبدا موته وكأنه هجران لها .

كما يشير إلى أنّ تحطّم سيارتها في الصيف السابق على انتحارها ، ونجاتها من الموت ، جعلها تعتقد بأن هذا الحادث قد حرّرها ، وجعلها كونها قد نجت من موت محقّق مؤهلة للكتابة عن ذلك (٣٦) .

أمّا قصيدة "Tulips" فقد جاءت أثناء إقامة سيلڤيا في المستشفى ، بعد أن عانت من سقوط جنينها ، وبعد أن أجريت لها عملية الزائدة الدودية ، مثلما كانت إصابة أمل دنقل بالسرطان وإقامته في الغرفة رقم (٨) في المعهد القومي للسرطان وراء كتابته لقصيدتيه المذكورتين .

(٤)

لقد جرى استخدام المرض لتصوير ما يعانيه المجتمع من فساد أو ظلم ، كما تبيّن Susan Sontag في دراستها : Illness as Metaphor (٣٩) . وتكشف هذه الدراسة أنه قد جرى توظيف مرضي السل والسرطان للتعبير عن حالات الاستياء وعدم الرضى عن المجتمع وبخاصة في الأعمال الروائية . ولكنّ الملاحظ أن سيلڤيا بلاث وأمل دنقل لم يتوقفا عند طبيعة المرض ، بقدر ما كان المرض باعثاً لإعادة النظر في جوانب الحياة المختلفة .

ولعلّ من المفيد أنّ يشار ، باختصار ، إلى تجربة امريء القيس وأبي الطيب المتنبي مع المرض ، فإذا كان المرض قد أسلم امرأ القيس للموت ، ونجا أبو الطيّب من عقابيل الحمّى ، فإنّ

لحظة المرض قد تبلورت لديهما . من خلال تصوّر مشترك ، يتمثّل في الحنين إلى الحريّة ولحظات الحيوية والقوة والشباب . وإذا كانت لحظات المرض قد ارتبطت عند امريء القيس في قصيدته السينية :

ألمّا على الربيع القديم بعسعسا : كأني أنادي أو أكلّم أخرسا (٤٠)

بافتقاد المحبوبة التي تحوّلت ديارها أطلالاً ، وافتقاد لحظات القوة التي كان فيها قادراً على نجدة الصديق ، وعشق النساء :

فإما تريني لا أغمّض ساعة : من الليل إلاّ أن أُكبّ فأنعسا
تأوبني دائي القديم فغلّسا : أحاذر أن يرتد دائي فأنكسا
فيا رُبّ مكروب كررتُ وراءه : وطاعنتُ عنه الخيل حتى تنفّسا
ويا رُبّ يوم قد أروح مرجّلاً : حبيباً إلى البيض الكواعب أملساً
يرعن إلى صوتي إذا ما سمعنه : كما ترعوي عيط إلى صوت أعيسا
فلو أنّها نفس تموت جميعة : ولكنها نفس تساقط أنفسا
وبدّلت قرحاً دامياً بعد صحة : لعلّ منايانا تحوّلن أبؤسا

فإنّها عند أبي الطيب قد تجلّت في عشقه الكبير للصحراء والحياة المنطلقة فيها ، لما تمثّله من قدرة على الحركة والحيوية والصحّة :

ذراني والفلاة بلا دليل : ووجهي والهجير بلا لثام
فإني أستريح بذي وهذا : وأتعب بالإناخة والمقام (٤١)

وإذا كان امرؤ القيس يشكو من وطأة المرض الذي يأتيه ليلاً ، ويتحدّث لمحبوبته عن وطأة هذا القدوم الليلي الكريه ، فإن المتنبي يحيل المرض نفسه إلى امرأة تتخذ صفات المحبوبة وسماتها، فهي تأتي ليلاً حرصاً على سمعتها ، وتحافظ على مواعيدها ، وتنطوي على رغبة جنسية عارمة ، ولكن المتنبي يقوم بتدمير جمالياتْ هذه المحبوبة ، عن طريق ربطها بالحمّى ، فتتحرّك الأنا لمفارقة الآخرين ، و تنفر من الإتصال بهم ، لتستبدل بحضورها في عالمهم ، حضورها في عالم بديل . يناقض العالم الأول . فيصبح الحصان ، بما يشير إليه من حركة وحيوية رمزاً للعالم المرتحل إليه ، وتغدو الإقامة بما تشير إليه من سكون ومرض رمزاً للعالم المرتحل عنه .

ولعلّ القارى يستطيع أن يسبر أغواره هذه النصوص المدروسة ، من خلال السمة المشار إليها . فإذا كان المتنبي قد دمّر صفات المحبوبة عن طريق ربطها بالحمّى ، فإنّ لحظة المرض في قصيدة سيلڤيا بلاث ، وقصيدتي أمل دنقل ، تسعى إلى تدمير الجماليات النمطية المتعارف عليها . ولعلّ من الضروري قبل أن نشرع في تحليل هذه النصوص أن نضعها بين يديّ القارئ .

سيلڤيا بلاث:

« زنابق » (٤٢)

I

الزنابق مثيرة جداً ، وهنا يحلّ الشتاء
أنظر كيف يغطي البياض كلّ شيء ، كيف يسود الهدوء ، كيف تسلّل الثلج .
إنني أتعلّم السكينة ، في استلقائي وحيدة هادئة .
والنور يتهادى فوق هذه الجدران البيض ، وفوق هذا السرير ، وفوق هاتين اليدين .
أنا لا أحد ؛ أنا لا علاقة لي بالانفجارات
لقد أعطيتُ اسمي وملابسي الاعتيادية للممرّضات .
وأعلمتُ طبيب التخدير بتاريخي ، وأسلمت جسدي للجرّاحين .

II

لقد أحكموا وضع رأسي بين الوسادة والملاءة
كعين بين جفنين أبيضين لا ينغلقان .
أيها البؤبؤ الغبي ، الذي يتوجّب عليه أن يلتقط كلّ شيء .
الممرضات يرحن جيئة وذهاباً ، وهنّ لسن مصدراً للإزعاج
فهن يمرّرن مثلما يطير النورس بأجنحته البيض عبر اليابسة .
يؤدّين المهمّات بأيديهن ، كلّ واحدة كالأخرى .
ولهذا فمن المستحيل أن تعرف عددهن .

III

جسدي حصى بين أيدي الممرضّات ، يعتنين به كالماء

الماء الذي يعتني بالحصى ، الذي يتوجب عليه أن يجري فوقه ، ملمعاً إياه برفق
يخدرّنني بحقنّهن اللامعة ، ويجلبن لي النوم .
والآن وقد غبت عن ذاتي ، لأشعر أنني ركام من المتاع يثير المرض .
ومحفظتي الجلدية اللامعة مثل علبة دواء سوداء .
زوجي وطفلي يبتسمان في الصورة العائلية .
ابتسامتاهما ترميان جسدي ، بسهام مبتسمة صغيرة .

IV

لقد تركتُ الأمور تفلت منيّ ، كسفينة شحن عمرها ثلاثون عاماً
متشبثة بعناد باسمي وعنواني
لقد جرّدوني تماماً من تداعيات حُبّي
خائفة وعارية فوق الحمّالة ذات الوسادة البلاستيكية الخضراء
راقبت طعم الشاي الخاص بي ، وطاولاتي ذات الملاءات الكتانية ، وكتبي .
وهي تغرق بعيداً عن الأنظار ، وغمر الماء رأسي .
أنا الآن راهبة ، ولم أكن بمثل هذه الطهارة من قبل .

V

لم أرد أيّة أزهار ، أردتُ فقط
أن أستلقي بيدين مفتوحتين وفارغتين تماماً
كمّ هو حرّ ذلك ، ليست لديك فكرة كم هو حر .
السكينة كبيرة جداً إلى درجة تبهرك
وهي لا تطلب شيئاً ، سوى اسم تابع ، وبضعة أشياء رخيصة
وهذا ما يصير إليه الأموات في النهايةّ ، إنني أتخيّلهم
وهم يغلقون أفواههم عليها ، كأنها العشاء الربّاني

VI

الزنابق شديدة الحمرة في المقام الأوّل إنّها تؤلمني
إنني أستطيع أن أسمعها تتنفّس على الرغم من وجود ورق الهدايا .

برفق ، عبر أغلفتها البيض ، كطفل كريه
إنّ حُمرتها تتحدّث مع جرحي ، وهو يستجيب لها
إنها ماكرة ، تبدو وكأنّها عائمة ، على الرغم من أنّها تثقلني
مزعجة إياي بألسنتها المفاجئة وبلونها
تطوّق عنقي باثنتي عشرة من الثقّالات الرصاصية الحمراء

VII

لم يراقبني أحد من قبل ، والآن أنا مُراقبة
الزنابق ، ترنو إليّ ، وكذلك النافذة من خلفي
التي كان الضوء ذات يوم ينتشر فيها ببطء ، ويضمحلّ ببطء
وأرى نفسي مسطّحة ، تافهة ، ظلاً ورقياً منشطراً
بين عين الشمس وعيون الزنابق ،
وليس لي وجه ، فلطالما أردت إلغاء ذاتي
إن الزنابق المفعمة بالحيوية تلتهم الأكسجين الذي أتنفسّه

VIII

قبل مجيئها كان الهواء هادئاً بما فيه الكفاية
يغدو ويروح ، نفساً وراء آخر ، من غير أيّة جلبة
بعدها ملأتْ الزنابق الجوّ ، مثل ضجّة عالية
والآن يحيط بها الهواء مدّاً وجزراً ، كالنهر
الذي يلطم محرّكاً غارقاً علاه الصدأ
إنّها تجذب انتباهي إليها ، وهو أمر يبعث على السرور
أن تلهو وترتاح من غير أيّة التزامات

IX

تبدو الجدران هي الأخرى وكأنّها تحاول أن تدفيء نفسها .
يجب أن تظلّ الزنابق خلف القضبان كالحيوانات الخطرة
فهي تتفتّح مثل قطة إفريقية ضخمة ، وهي تفغر فاها

وأنا على دراية بقلبي : إنّه ينفتح وينغلق
إنّ وعاءه الأحمر يشعّ بسبب حبه الخالص لي
الماء الذي أتذوّقه دافيء ومالح كالبحر
وهو يأتي من بلد بعيد ، بُعد العافية

١٨ آذار ١٩٦١

أمل دنقل :

١. « ضد من » (٤٣)

في غرف العمليات
كان نقاب الأطبّاء أبيض ،
لون المعاطف أبيض ،
تاج الحكيمات أبيض ، أردية الراهباتُ
الملاءاتُ ،
لونُ الأسرّة ، أربطة الشاش والقطن
قرص المنوم ، أنبوبة المصل
كوب اللبن .
كلّ هذا يشيع بقلبي الوهن
كلّ هذا البياض يذكّرني بالكفن
فلماذا إذا مت
يأتي المعزّون متشحين
بشارات لون الحداد ؟
هل لأن السواد
هو لون النجاة من الموت
لون التميمة ضد . . . الزمن ،
ضد من
ومتى القلب ـ في الخفقان ـ اطمأن ؟؟
بين لونين : أستقبل الأصدقاء

الذين يرون سريري قبراً
وحياتي دهراً
وأرى في العيون العميقة
لون الحقيقة
لون تراب الوطن !

« زهور » (٤٤)

وسلال من الورد
ألمحها بين إغفاءة وإفاقة
وعلى كل باقة
إسم حاملها في بطاقة
تتحدث لي الزهرات الجميلة
أنّ أعينها اتسّعت ـ دهشة ـ
لحظة القطف ،
لحظة القصف ،
لحظة إعدامها في الخميلة !
تتحدّث لي
أنّها سقطت من على عرشها في البساتين
ثم أفاقت على عرضها في زجاج الدكاكين ، أو بين أيدي المنادين
حتى اشترتها اليد المتفضّلة العابرة
تتحدّث لي
كيف جاءت إليّ
(وأحزانها الملكية ترفع أعناقها الخضر)
كي تتمنّى لي العمر !
وهي تجود بأنفاسها الآخرة !!
كل باقة
بين إغماءة : وإفاقة

تتنفّس مثلي - بالكاد - ثانية . . ثانية
وعلى صدرها حملت - راضية
اسم قاتلها في بطاقة !

(٥)

ينبغي أن ننبّه إلى أنّ أمل دنقل لم يكن قد اطلع على « قصيدة زنابق » في لغتها الأصلية ، كما أن « زنابق » لم تترجم إلى العربية ، ولم تحظ صاحبتها بأية درجة من درجات الإنتشار في العالم العربي ، وهذا التنبيه مهم من زاويتين :

فهو من جهة ينفي علاقة التأثّر والتأثير ، ويؤكد ضرورة القراءة النصيّة من منظار التوازي ، وهو من جهة أخرى يبيّن أنّ السياقات المتشابهة قد تصنع رؤى متشابهة ، بالنظر إلى وحدة التجربة الإنسانية .

تقوم قصيدة «زنابق» على تعارض لوني بين الزنابق التي تبدوشديدة الإحمرار ، وبين اللون الأبيض الذي يزحف ليكون واسع الانتشار . وهذا التعارض ليس مجرّد اختلاف لوني . بقدر ما هو تناقض بين الأنا ، الجريحة النازفة ، التي يشكّل اللون الأحمر تجسيداً لإحساسها بالمرض ، وبين اللون الأبيض الذي يجسّد الموت . لهذا تفتتح سيلڤيا بلاث القصيدة بقولها :

The tulips are too excitable, it is winter here (٤٥)

فالزنابق المملوءة بالإثارة تقابل فصل الشتاء ، وما فيه من بياض يغطي كلّ شيء . ومن خلال التقابل بين هذه الثنائيات ، يتشكّل قرب الإحساس بالموت ، سواء عن طريق الاستلقاء وحيدة هادئة ، أم عن طريق الاستسلام المطلق للأطباء والممرضات .

إنّ انتشار اللون الأبيض في الخارج والداخل : الشتاء ، البياض ، الثلج ، الجدران البيض، السرير الأبيض ، اليدين البيضاوتين ، الجفنين الأبيضين ، النوارس البيض ، يقف نقيضاً للزنابق المملوءة بالإثارة ، ويعمل على فنائها .

سيكون المقطع الخامس بداية بروز جديدة للزهور ، وهذا البروز امتداد للثنائية المتقابلة بين الحمرة والبياض . وإذا كانت سيلڤيا بلاث تكره البياض الزاحف الذي يغطي معالم المكان ، فهي تفاجئنا برفضها للزهور كذلك :

I didn't want any flowers (٤٦)

غير أن هذا الرفض يأخذ طابعاً مختلفاً ، لأنه قد لا ينطوي على كراهية ، بقدر ما ينطوي على خوف وتوتر .

أمّا عند أمل دنقل فيقوم المبنى الشعري في القصيدتين القصيرتين على أساس المقابلة بين الأبيض والأسود ، في « ضد من » وبين أنا الشاعر المريض والزهور المكدّسة في غرفته في «زهور» .

يقف دنقل من اللون الأبيض الموقف الذي سبق أن وقفته بلاث ، فالأبيض عند دنقل ، يزحف ليغطي معالم المكان ، وليكون حضوره إرهاصاً بقدوم الموت . وإذا كانت سيلفيا بلاث . تعبّر عن انتشار البياض من خلال الانتقال من العام إلى التفصيلي .

Look how white everything is ... (٤٧)

فإن أمل دنقل يبدأ من التفصيلات ، ليتشكّل من خلال تراكمها الموقف الكلّي ، غير أن ثمّة فرقاً في حركة انتشار اللون بين « زنابق » و « ضد من » . فهي تتخذّ عند بلاث طابعاً تشيئياً ، بمعنى أنها تبدأ بالأمكنة ، ثم تنتقل إلى الجسد ، في حين تبدأ عند أمل بألوان ملابس الأطباء والممرضات والراهبات لتنتقل إلى السرير والشاش ، والقطن ، وقرص المنوّم ، وأنبوبة المصل ، وكوب اللبن ، كما أن ثمّة فرقاً واضحاً في مستوى التعبير عن التفاعل في تلقّي انتشار اللون . فالقصيدتان مسكونتان بالحزن ، غير أن التعبير عن الحزن في شعر بلاث ، يتخّذ طابعاً غامضاً ، ويسعى إلى خلق مناخ أسطوري في حين يتكيء التعبير عن المأساة في شعر دنقل ، على المبنى الرمزي الذي يخلقه التناقض بين الأبيض والأسود . وإذا كان أمل دنقل يُعبّر عن نتيجة التناقض بين الأبيض والأسود على نحو حاسم :

كلّ هذا البياض يذكّرني بالكفن (٤٨)

فإن نتيجة الثنائية عند بلاث لا تظهر بمثل هذا الوضوح ، بل تتشكّل تدريجياً ، عبر مجموعة من المقاطع ، يستسلم فيها الجسد استسلاماً مطلقاً من خلال تخليه عن ارتباطاته العديدة في الحياة .

يبدأ الاستسلام من التخلّي الطوعي عن الإسم والملابس والتاريخ ، ليصل إلى التخلّي عن الجسد ، لهذا فإنّ كلّ ما يعيد الهوية إلى الجسد يبعث على الألم . فمحفظتها الجلدية تبدو كعلبة الدواء السوداء ، وابتسامة زوجها وطفلها في الصورة العائلية ترمي جسدها بالسهام ، ولكنّ الاستسلام سرعان ما يتحوّل إلى طقس تعميدي ، من خلال الارتباط بالماء . لهذا يأخذ هذا التخلّي أبعاد الخلاص عندما يغمر الماء رأسها ، لتتحوّل إلى راهبة نقية :

I am a nun now , I have never been so pure (٤٩)

أما عند أمل دنقل فإنّ احتمال موت الجسد يبعث على الخوف ، ويشيع بقلبه الوهن . وإذا كان الآخرون يسعون للحفاظ على أجسادهم ، عبر الاحتماء باللون الأسود ، فإنّ مثل هذا

الاحتماء ، يظلّ محاولة فاشلة ، لأنّ الموت كامن في أعماق الإنسان وفي نبضات قلبه :
ومتى القلب في الخفقان أطمأن ؟ (٥٠)

وإذا كانت سيلڤيا قد رأت في فناء الجسد ، سبيلاً للخلاص من خلال رؤية مسيحية ، فإنّ أمل دنقل يرى أنّ مقاومة سطوة الموت تتجسّد في الخلود ، هذا الخلود الذي يأخذ أبعاداً أرضية تنبع من الإيمان بخلود الوطن ، وتأتي استمراراً للصراع بين الأسود والأبيض ؛ فالذين يرون سريره قبراً ، ينتمون إلى اللون الأبيض ، وهم يربطون بين فناء الجسد والتلاشي ، أما الذين يرون حياته دهراً ، فهم ينتمون بالمقابل إلى اللون الأسود . ويأخذ هذا الخلود أبعاده من خلال : العيون العميقة ، وتراب الوطن (٥١) .

والبعدان دالان على الترابط الوثيق بين الخلود والانتماء إلى الوطن . فالعيون العميقة ، السود ، ترمز إلى الشعب والتراب الأسود ، يرمز إلى الأرض . لذا كان من الطبيعي أن يسخر دنقل من أولئك الذين يحتمون بالقماش الأسود ، ويرون فيه تعويذه تقيهم خطر الموت ، لأنّ هذا الاحتماء مؤقّت ، وغير قادر على إيقاف سطوة الزمن .

وإذا كان التناقض اللوني يأخذ في « ضد من » طابع الترابط الذي يقوم على ثنائية متوازية ، تفضي إلى نتائج يقينية حاسمة ، فإن التناقض في « زنابق » يتجسّد عبر التقابل بين خطوط الألوان دون أن يفضي هذا التناقض إلى نتائج منظّمة كالمعادلة الجبرية . لقد كانت قصيدة (زنابق) قادرة على أن تحتوي التناقض المنبثق من الزهور نفسها ، لا من لونها الأحمر ، في حين تحدّث دنقل عن المسألة في قصيدة أخرى ، تخلو هي الأخرى من أل التعريف « زهور » .

منذ المقطوعة السادسة تبدأ الزنابق كونها نقيضاً للأنا الشعرية بالتبلور ، مثلما تتبلور معها معالم شخصية الشاعرة ، عبر علاقة ، تحاول الارتباط بالواقع والابتعاد عنه في الوقت نفسه .

ويمكن رصد هذا التناقض من خلال الأبعاد الآتية التي تسعى إلى بلورة طبيعة الصراع ونتيجته وما يحيط به من عوامل ، وذلك على النحو التالي :

الزنابق	***الشاعرة***
ـ شديدة الحمر	ـ الإحساس بالألم
ـ التنفّس رغم كونها داخل ورق الهدايا	ـ ارتباطها بصورة طفل كريه
ـ ماكرة ، تتظاهر بالعوم	ـ تسعى لإغراق الشاعرة
ـ حمراء	ـ محاورة جرح الشاعرة
ـ القدرة على المراقبة	ـ الشعور بالتفاهة والتسطيح والانشطار

- حيوية ، وتلتهم الأكسجين - الشعور بنقص الأكسجين
- إحداث الضجة العالية - فقدان الشعور بالهدوء
- تتفتّح كالقطة الإفريقية الضخمة - يتفتّح قلب الشاعرة

من الواضح أنّ سمات الزنابق عند سيلڤيا بلاث تبدأ من لونها ، فحمرتها القانية تبعث الألم في وجدان الشاعرة (٥٢) they hurt me ويتحقق التصوّر لمعنى الألم عندما ترى سيلڤيا أنّ هذه الحمرة تحاور جرحها (٥٣) Thier redness talks to my wound ، لتتشكّل صورة الزنابق في ضوء معاناة الشاعرة الجسدية ، وما تنطوي عليه من قلق ومعاناة . غير أنّ هذه الصفة تبدأ بالتشكّل لتأخذ أبعاداً متناقضة لوجود الشاعرة ، ولتجسّد إحساسها باقتراب النهاية ، وفقدان الحيوية لصالح الموت الوشيك .

تأخذ الزنابق بعد ذلك باكتساب سمات بشرية ، فهي قادرة على التنفّس ، رغم وجودها داخل ورق الهدايا ، وهي ماكرة ، تتظاهر بالعوم ، وتسعى في الحقيقة لإغراق الآخرين ، كما أنّها قادرة على مراقبة الآخرين . إضافة إلى أنّ هذه الزنابق تتحلّى بحيوية فائقة ، فتلتهم الأكسجين الموجود في الغرفة ، وتستطيع أن تكسر الهدوء والصفاء وتحدث ضجيجاً عالياً ، يحطّم سكون الأشياء ورتابتها ، ثم تكتسب ملامح أسطورية ، فتتحوّل إلى قطة إفريقية ضَخمة ، تفغر فاها لتلتهم الآخرين .

أما الأنا الشعرية ، فتشعر بالقلق ، ولعلّ هذا القلق يتمثّل في الخوف من الغرق ، مثلما يتمثّل في نقص الأكسجين ، وسيكون نقص الأكسجين هذا ذا دلالة ، إذا تذكرنا أن انتحار سيلڤيا بلاث ، مرتبط في دلالاته الحاسمة بنقص الأكسجين ، لأن انتحارها كان عن طريق استنشاق الغاز .

أما عند أمل دنقل فيتم الحديث عن الزهور ، من خلال لحظات تشتد فيها وطأة المرض ، ويغدو الشاعر أسيراً لهذه الوطأة .

لا يتحدث دنقل عن زنابق أو عن نوع محدّد من الزهور ، بل يتحدّث عن « سلال من الورد » (٥٤) ، من غير أن ترتبط هذه الزهور بلون محدّد . وإن كان الفعل « ألمحها » يشير إلى علاقة خاطفة ، غير قادر على تحديد الماهيّة أو اللون ، فإنّه يشير في الوقت نفسه ، إلى سطوة لحظة المرض التي تأخذ شكل إغفاءة وإفاقة في مطلع النصّ ، وتتفاقم لتنتهي على شكل إغماءة وإفاقة في الخاتمة .

غير أنّ التناقض الذي كان يسم طبيعة العلاقة بين سيلڤيا بلاث والزنابق يختفي عند أمل

دنقل ، لتحلّ محله علاقة توافقية تنبع من علاقة مشتركة بين الشاعر والزهور . لقد كانت هذه الباقات تملأ الغرفة في المستشفى ، حاملة أسماء مرسليها لتتمنّى للشاعر المريض الصحة والمعافاة . ولكن هذا التصوّر يفضي في النهاية إلى فرق جوهري ، فإذا كانت سيلقيا تقوم بتدمير جماليات الزنابق ، فإنّ دنقل يقوم بتدمير « قيمة » من أرسلوها ، لأنهم ارتكبوا جريمة قتل .

ابتداءً من عبارة (تتحدّث لي . . . (٥٥)) تبدأ العلاقة الباطنية بين الشاعر والورود بالنمو ، وهي علاقة تكشف عن عمق المعاناة التي شهدتها هذه الورود ، الأمر الذي يجعل التوافق بين الشاعر وبينها طبيعياً ، فقد ظلّت هذه الورود تتعرّض لاعتداء متواصل ، يصل حدّ الإعدام ، أو الخلع عن العرش ، لتفقد سماتها الملكية ، وتغدو سلعة مبتذلة . وفي هذه الأثناء كانت تتعرّض لفقدان الحياة التدريجي ، كالشاعر تماماً ، ومع ذلك فقد أجبرت على أداء وظيفتها الاجتماعية المجاملة .

وإذا كان أمل دنقل يُبرز معاناة هذه الزهور ، فإنّ من الطبيعي أن تكون معاناته ـ التي تدخل دائرة المسكوت عنه ـ متشاكلة مع معاناة هذه الزهور ، ليس في لحظات النهاية ، حيث يصبحان غير قادرين على التنفّس ، بل منذ اللحظات الأولى التي بدأت المعاناة فيها بالظهور .

إن الأفعال التي استخدمها أمل دنقل في تحديد ماهية العلاقة بين الزهور وقاطفيها تحتاج إلى تأمل فأفعال من مثل :

اتسّعت دهشة .	أفاقت على عرضها في الدكاكين
سقطت من على عرشها	اشترتها اليد المتفضّلة العابرة

إن هذه الأفعال تشير إلى التحوّل من الحرية إلى الرقّ ، فقد كانت هذه الزهور ، كالشاعر ، تنعم بالحرية والإنطلاق . ثم ضاق فضاؤها ، ليغدو مكاناً مغلقاً ، يبعث على الشعور باقتراب الموت .

وإذا كان دنقل قد استخدم الفعل أفاقت ليصف من خلاله لحظة من لحظات التحوّل الشامل الذي انتقلت به الزهور من عالم الملوك إلى عالم الرقيق ، فإنه في استخدامه للمصدر إفاقة يشير إلى تحوّلاته هو في عالم المرض . هذه التحوّلات التي يشكّل فيها السرطان قاتلاً ، مثلما تشكّل أسماء مرسلي هذه البطاقات قتلة كذلك .

كما أنّ استعراض أفعال أخرى من مثل :

جاءت إليّ ، ترفع أعناقها ، تتمنّى لي العمر ، تجود بأنفاسها يشير إلى ما تنطوي عليه الزهور من نبل ، وطيبة وإيثار وإذا جردّناها من أسماء مرسليها ، اختفى التناقض ، ليحلّ محله

علاقة متوافقة وحميمة .

وعلى العكس من ذلك تبدو الزنابق في قصيدة سيلڤيا من خلال الأفعال التي تصف حالة الشاعرة وهي تواجهها ، تبدو وقد تخلّت تماماً عن جماليات الزنابق المتعارف عليها ، فهي :

تؤلمني ، تتحدّث مع جرحي ، تزعجني ، ترنو إليّ ، وتملأ الفضاء ضجّة .

لهذا لم يكن غريباً أن تتشكّل الزنابق لتكون مخلوقات أسطورية قادرة على إحداث تغييرات هائلة ، لذا ينبغي أن « تظلّ خلف القضبان كالحيوانات الخطرة » . ، في حين تبدو زهور دنقل وديعة ومسالمة وفاتنة ، وتتقبّل لحظات قتلها ، على نحو يشبه تقبّل الشاعر لمرضه الذي سيفضي إلى الموت .

غير أنّ سيلڤيا بلاث وأمل دنقل يتشابهان في النظرة إلى الموت ، دون أن يؤدي التشابه إلى تطابق في الرؤية . فالوصول إلى الموت يعني لسلڤيا العودة إلى الحريّة ، وتعلّم السكينة الداخلية . وهو عند أمل دنقل مرتبط بالوصول إلى الحقيقة كما جاء في قصيدة « الجنوبي » : والوصول إلى الحقيقة يعني الإبتعاد عن الزيف . لهذا يرى أمل دنقل في « ضد من » أنه يرى « في العيون العميقة لون الحقيقة » . ولا شك أن الوصول إلى الحقيقة هو أسمى درجة من درجات الحريّة .

لقد نبّه Arthur Eform في مقالة تحت عنوان : (٥٦) Sylvia Plath " Tulips " and Literary Criticism أنّ الإشكالية الأساسية لقصيدة « زنابق » تتنامى لتتجسّد في المقطع الأخير ، الذي يرى أنّه ينطوي على نوع من الخصوصية المتميّزة ، وإن كان يصعب تحديد ماهيتها .

وإذا كان إيفورم يفترض أن نهاية القصيدة تحتوي على لحظتين هما :

Ambivalance (التناقض) و Resolution (٥٧) (الحلّ) ، حيث تجري عملية التقبّل النسبي للعناصر المتصارعة ، قياساً بالرفض السابق الكامن في تجلّيات القصيدة . فإنّ هذه الرؤية قد لا تتجسّد على نحو مباشر في النصين الدنقليين المذكورين كما تتجسّد في « الجنوبي » . ففي هذه القصيدة تتصاعد وبخاصة في المقطع الأخير « مرآة » ، أبعاد التناقض التي يجسّدها موت الأب ، وموت الأصدقاء ، لتنتهي نهاية حاسمة ، لا تعبّر البتة عن رغبة في المصالحة مع الواقع . فالشاعر يرفض البحر ، فيعرض عليه من يحاوره الرمل ويرفض الصبر . ويرفض الخمر ، فيعرض عليه من يحاوره الثلج ويرفض الصبر . لأن الصبر يبعده عن الحقيقة والأوجه الغائبة . وإذا كان الرمل والثلج متصلين بالبحر والخمرة ، فإنّهما متصلان بالموت ، على نحو من الأنحاء .

وإذا كانت سيلڤيا ترى أن الماء الذي تشربه ، وهو رمز الحياة ، مالح ودافيء ، وهما صفتان تؤكدان الإقتراب من الموت غرقاً ، لأنها ترى أن هذا الماء يأتي من بلد بعيد بعد العافية ،

فإنّ الجنوبي ، لا يطمئن هو الآخر للبحر أو الخمر ، لأنّهما يجسّدان تجليّات حياة تنطوي على الكذب.

لهذا ترى بلاث أنّ الموت ينطوي على سكينة وحريّة ، يقبل عليها الأموات ويلتهمونها ، في حين يرى أمل دنقل أن الموت « صعود » إلى عالم الطفولة وخلاص من « المرارة » ، إضافة إلى اكتمال أبعاد التجربة الإنسانية عبر معرفة الحقيقة ، ولقاء أوجه الأحبة الغائبين ، وإن كانت بلاث ترى في قصيدة أخري بعنوان (٥٨) :; Lady Lazarus " أنّ لها قدرة على تحدّي الموت ومواجهته ، فهي تمارس الموت بإتقان :

Dying

Is an art, like every thing else

I do it exceptionally well (٥٩)

لتقرّر في نهاية القصيدة ، وهي تخاطب الله والشيطان معاً ، أنّها كطائر الفينيق قادرة على أن تنهض من الرماد ، وتفترس الرجال كالهواء .

Out of the ash

I rise with my red hair

And I eat men like air (٦٠)

ولا شكّ أن نهوضها من الرماد بشعرها الأحمر ، يشير إلى حالة من حالات التجدّد الخلاّق ، الذي لا يستطيع الموت القضاء عليه ، أما افتراسها الرجال كما تفترس الهواء ، فيجسّد طرفي المعادلة التي قادت إلى الانتحار . وهي تتشكّل على نحو قادر على أن ينتقم من الطرفين .

الهوامش

(١) حول سيلفيا بلاث أنظر على سبيل المثال :

Susan Bassnett, Sylvia Plath . Macmillan , 1987 . P. 1 - 33 .
Linda Wagner-martin , Sylvia Plath. Eine Biographie . (translated into German) vonSabine Tachel. Suhrkamp Taschenbuch. 1994 . Passim .

(٢) أنظر :

Sylvia Plath, The Collected Poems . Edited by Ted Hughes, Perennial Library . 1981 . p. 160 - 162 .

(٣) حول أمل دنقل أنظر على سبيل المثال :

عبلة الرويني ، الجنوبي . أمل دنقل ، القاهرة . مكتبة مدبولي بلا . ت . وانظر : سيد البحراوي ، الحداثة العربية في شعر أمل دنقل ، الأقلام العدد ٧-٨-٩ (١٩٩٥) ، ص ٥١-٥٩ . وانظر للمؤلف نفسه : البحث عن لؤلؤة المستحيل ، بيروت دار الفكر الجديد ، ١٩٨٨ .

(٤) أمل دنقل ، الأعمال الكاملة ، القاهرة ، مكتبة مدبولي ، بلا . ت . ص ٣١٣-٣١٤ ، ٣١٥-٣١٦ .

(٥) يمكن للقارئ أن يتعرّف طبيعة الحجج التي تتناول الجوانب البيولوجية في « النقد النسائي » / Feminine Criticism في كتاب :

رامان سلدن ، النظرية الأدبية المعاصرة . ترجمة وتقديم ، جابر عصفور ، القاهرة . دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٠٠ ، ص ٢١٦ وما بعدها .

(٦) أنظر :

Comparative Literature. Method and Perspective Edited by : Newton P. Stalknecht and Horst Frenz , Southern Illinois University Press . 1971. p. 84 - 97 ibid . P. 91.

(٧) Ibid . p. 91 .

ومن الجدير بالذكر أنّ شو يناقش في هذه المقالة المهمّة إشكالية المرجعية الأدبية في ضوء الدراسات المقارنة لأنّ دراسات التأثير قد غدت موضع هجوم من جهات متعدّدة ، فبعض الدارسين يعدّ مضمون عملية التأثير إيجابياً ، ولكنه يرفض التأثير على أرض الواقع ، وآخرين يرفضونه لأنهم يرون أنّ المعنى يتشكّل بالضرورة قومياً واجتماعياً ، أكثر من تشكّله عالمياً ، ولذا تغدو المؤثرات الأجنبية في التقاليد الأدبية القومية عديمة الجدوى ثم يناقش شو بعد ذلك مصطلح الأصالة في ضوء مفهوم الإبداع . ليحدّ الأنماط التي تشيرإلى الإتصال المباشر بين الأعمال الأدبية وهذه الأنماط هي :

الترجمة ، التقليد ، المحاكاة الأسلوبية ، الاقتراض .

لينتقل بعد ذلك إلى التوازي ، باعتبار أن ثمّة تجلّيات على صعيدي الشكل والمضمون عند كتاب مختلفين ، ينتمون إلى آداب قومية مختلفة ، وفي عصور متنوّعة ، من غير أن توجد علاقة ظاهرة بين هذه التجلّيات .

(٨) يصف A. Alvarez في كتابه :

The Savage God . A study of Suicide, Penguin Books . 1971 . p. 35 .

حديث سيلفيا بلاث عن الانتحار ، كاشفاً أبعاد شخصيتها على النحو الآتي :

« لقد تحدّثت عن الانتحار بتجرّد ساخر a wry detachment ، دون أي ذكر للمعاناة أو المأساة المترتبة على هذا الفعل . لقد كان الأمر ، على نحو جلّي ، مسألة احترام للذات . لأنّ محاولتها الانتحارية الأولى كانت جادّة ، وناجحة إلى حد كبير ، ولم تكن مجرّد حركة هستيرية . وقد أهلّها ذلك على ما يبدو لأنّ تتحدّث عن الانتحار كموضوع ، وليس كهاجس يستحوذ عليها » .

كما تصف عبلة الرويني (أرملة الشاعر) طبيعة شخصية أمل دنقل على نحو دقيق فتقول عنه :

« فوضوي - يحكمه المنطق ، بسيط في تركيبة شديدة ، صريح وخفي في آن واحد ، انفعالي متطرّف في جرأة ووضوح ، وكتوم لا تدرك ما في داخله أبداً ص ٥ ثم تذكّر :

« في العشرين من عمره ذكر أنّه ولا بدّ ، منتحر في الثلاثين ، وفي الثلاثين أكدّ أن حياته لا بد وأن تنتهي في الأربعين » ص ١٤ .

(٩) حول هذا الكمّ الضخم من الدراسات أنظر :

Sylvia Plath . A Bibliography compiled by : Gray Lane and Maria Stevens. The Scarecrow Press. Meutchen , N. J. and London . 1978 .

(١٠) أنظر محمود أمين العالم ، أمل دنقل وثلاثة اتجاهات نقدية . مجلة الشعر . العدد ٥٩ (١٩٩٠) ص ٢٨-٣٦ .

(١١) حول شخصية والدها أنظر :

Sylvia Plath , Ein Biographie . p. 13 - 34 .

David Perkins. A History of Modern Poetry .

(١٢) Modernism and After . Harvard University Press , 1987, p. 590 .

(١٣) عبلة الرويني الجنوبي ، أمل دنقل ، ص ٦٦ ، .

(١٤) حول شخصية الأم أنظر كذلك :

Sylvia Plath . Eine Biographie. p. 31-34.

(١٥) Sylvia Plath , The collected Poems . p. 222 -224 .

(١٦) لقد صرّحت سيلڤيا بلاث لهيئة الإذاعة البريطانية حول قصيدة : "Daddy" :

« تحكي القصيدة على لسان فتاة تشكو من عقدة إلكترا . لقد مات أبوها وهي تظن أنّه إله . إنّ وضعها معقّد ، لأن والدها كان نازياً ، وأمّها كانت نصف يهودية على الأرجح . وقد كان هذان العاملان الضاغطان يتحدّان حيناً ، ويتوازيان حيناً آخر . وقد كان يتوجب عليها أن تقوم بتجسيد هذه الكناية الصغيرة الكريهة مرة أخرى ، قبل أن تصبح قادرة على التحرّر منها

نهائياً » .

أنظر : A. Alvarez, The Savage God. p. 54

(١٧) Sylvia Plath , The Collected poems , p. 222

(١٨) Ibid . p. 223

(١٩) Ibid. p. 223

(٢٠) Ibid . p. 224

(٢١) Ibid . p.224

(٢٢) Ibid . p. 224

(٢٣) عبلة الرويني ، الجنوبي ، ص ٦٦ .

(٢٤) أمل دنقل ، الأعمال الكاملة ، ص ٣٠٦-٣١٢ .

(٢٥) المصدر نفسه ، ص ٣٠٩ .

(٢٦) المصدر نفسه ، ص ٣٠٦ .

(٢٧) صلاح فضل ، الأسلوب السينمائي في شعر أمل دنقل ، في : دراسات نقدية في أعمال السيّاب ، حاوي ، دنقل ، جبرا ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٩٦ ، ص ١٠٩ .

(٢٨) أمل دنقل ، الأعمال الكاملة ، ص ٣٠٧ .

(٢٩) سيد البحراوي ، الحداثة العربية في شعر أمل دنقل ، ص ٥٥ .

(٣٠) حول عمق علاقة سيلڤيا بلاث بأمها ، أنظر دراسة ليندا ڤاجنر المشار إليها حيث تتبع المؤلفة طبيعة هذه العلاقة من خلال الرسائل المتبادلة بينهما .

(٣١) عبلة الرويني ، الجنوبي ، ص ١٣٢ .

(٣٢) Sylvia Plath , The Collected Poems , p. 172 - 173 .

(٣٣) Ibid , p. 173

(٣٤) أمل دنقل ، الأعمال الكاملة ، ص ٢١٦-٢١٧ .

(٣٥) لقد كتبت سيلڤيا لأمها تصف زوجها قائلة :

« إنه الرجل الوحيد الذي قابلته هنا ، الذي يمكن أن يكون قوياً إلى درجة التساوي معي » .

أنظر : Susan Bassnet , Sylvia Plath . p. 16

(٣٦) A. Alvarez, The Savage God , p. 53 .

(٣٧) أنظر : Lina Wagner - Martin , p. 229

وقد وصف زوجها الشاعر تيدهيوز أن طريقة سيلفيا في نظم الشعر قد تغيّرت بعد كتابة هذه القصيدة :

« فالقصيدة المسمّاة « زنابق » كانت الإرهاص الأول لقصائد من هذا الطراز . فقد كتبت هذه القصيدة دون أن تقوم بدراساتها المعتادة في الموسوعة ، وفي سرعة قصوى . كما يكتب المرء رسالة عاجلة . ومنذ ذلك الوقت ، أخذت تكتب قصائدها على هذا النحو » .

أنظر : Susan Bassnet p. 109

(٣٨) لقد وصفت عبلة الرويني في «الجنوبي» قصة أمل دنقل مع المرض ، وتحدّثت عن أبعاده النفسية ، وهو يواجه انتشار الخلايا السرطانية ووضحت ص ١٦٨ أنّ موافقة رئيس الوزراء (فؤاد محي الدين) على علاج أمل دنقل على نفقة الدولة ، قد ملأ غرفته بباقات الورود ، وقد ضاق أمل ذرعاً بباقات الزهر الرسمية » فكتب زهور . أنظر ص ١٦٨ .

أما قصيدة « ضد من » التي كتبت في ١١/ ٥/ ١٩٨٢ ، فقد كانت فكرتها قديمة في ذهن أمل، ولكن إقامته في المستشفى استطاعت إحياءها وبلورتها .

(٣٩) Susan Sontag, Illness as Metaphor, Farrar, Strans and Giroux , New York. 1978, p. 59 , 69 .

(٤٠) أنظر تحليل ريتا عوض لهذه القصيدة في كتابها :

بنية القصيدة الجاهلية . الصورة الشعرية لدى امريء القيس . بيروت دار الآداب ، ١٩٩٢ ، ص ٣٤٦ وما بعدها .

(٤١) ديوان المتنبي ، شرح عبدالرحمن البرقوقي . بيروت ، دار الكتاب العربي ، بلا . ت . ص ٢٧٣ .

(٤٢) Sylvia Plath , Collected Poems , p. 160 - 162

(٤٣) أمل دنقل ، الأعمال الشعرية الكاملة ، ص ٣١٣-٣١٤ .

(٤٤) المصدر نفسه ، ص ٣١٥-٣١٦ .

(٤٥) Sylvia Plath , The Collected Poems, p. 160.

(٤٦) Ibid, p. 161

(٤٧) Ibid . p. 160

(٤٨) أمل دنقل ، الأعمال الشعرية الكاملة ، ص ٣١٤ .

(٤٩) Sylvia Plath , The Collected poems, p. 161 .

(٥٠) أمل دنقل ، الأعمال الشعرية الكاملة ، ص ٣١٤ .

(٥١) المصدر نفسه ، صدر ٣١٤ .

The Collected Poems , p. 61 (٥٢)

Ibid, 161 . (٥٣)

(٥٤) أمل دنقل ، الأعمال الشعرية الكاملة ، ص ٣١٥ .

(٥٥) المصدر نفسه ، ص ٣١٥ .

Arthure Eform , Sylvia Plath , Tulips and Literary Criticism. Paunch (2 -43)(٥٦)
1975 p . 69 -75 .

Ibid . 70 (٥٧)

Sylvia Plath , The Collectd Poems, p. 244 - 247 . (٥٨)

Ibid , 245 . (٥٩)

Ibid , 247 . (٦٠)

Tulips

The tulips are too excitable, it is winter here
Look how white everything is , how quiet, how snowed - in.
I am learning peacefulness, lying by myself quietly
As the light lies on these white walls , this bed , these hands.
I am nobody' I have nothing to do with explosions.
I have given my name and my day-clothes up to the nurses
And my history to the anesthetist and my body to surgeons.

They have poropped my head between the pillow and the sheet-cuff
Like an eye between two white lids that will not shut.
Stupid pupil , it has to take everyting in .
Th nurses pass and pass, they are no trouble,
They pass the waw gulls pass inland in their white caps,
Doing things with their hands, one just the same as another ,
So it is impossible to tell how many there are

My body is a pebble to them , they tend it as water
Tends to the pebbles it must run over , smoothing them gently.

They bring me numbness in their bright needles , they bring me sleep .
Now I have Lost myself I am sick of baggage
My patent leather ovenight case like a black pillbox ,
My husband and child smiling out of the family photo'
Their smiles catch onto my skin , little smiling hooks .

I have let things slip , a thirty - year - old cargo boat
Stubbornly hanging on to my name and address .
They have swabbed me clear of my loving associations .
Scared and bare on the green plastic - pillowed trolley
I watched my teaset , my bureaus of linen , my books
Sink out of sight, and the water went over my head.
I am a nun now , I have never been so pure.

I didn't want any flowers, I only wanted
To lie with my hands turned up and be utterly empty .
How free it is , you have no idea how free
The peacefulness is so big it dazes you ,
=And it asks nothing , a name tag, a few trinkets.
It is what the dead close on , finally ' I imagine them
Shutting their mouths on it , like a Communion tablet.

The tulips are too red in the first place, they hurt me.
Even through the gift paper I could hear them breathe
Lightly, through their white swaddlings , like an awful baby .
Their redness talks to my wound , it corresponds.
They are subtle : thet seem to float , though they weigh me down ,
Upsetting me with their sudden tongues and their color,
A dozen red lead sinkers round my neck .

Nobody watched me before , now I am watched .
The tulips turn to me , and the window behind me
Where once a day the light slowly widens and slowly thins,
And I see myself, flat , ridiculous, a cut - paper shadow
Beteen the eye of the sun and the eyes of the tulips
And I have no face, I have wanted to efface myself.
The vivid tulips eat my oxygen .

Before they came the air was calm enough ,

Coming and going , breath by breath , without any fuss.
Then the tulips filled it up like a loud noise.
Now the air snags and eddies round them the way a river
Sangs and eddied round a sunken rust-red engine
They concentrate my attention, that was happy
Playing and resting without committing itself .

The walls , also , seem to be warming themselves
The tulips should be behind bars like dangerous animals '
They are opening like the mouth of some great African cat,
And I am aware of my heart : It opens and closes
Its bowl of red blooms out of sheer love of me.
Thewater I taste is warm and salt, like the sea ,
And comes from a country far away as health .

18 March 1961

استراتيجية التفكيك
مقدّمة نظرية وإجراء تطبيقي

بسام قطّوس
قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة اليرموك

ملخص

يقوم هذا البحث على مرتكزين أساسيين : الأول تنظيري ، والثاني إجرائي أو تطبيقي : وقد نهض القسم الأول بدراسة التفكيك مصطلحاً ومفهوماً ومن ثمَّ «استراتيجية» في قراءة الخطابات أدبيّة وفلسفية ، بينما اتخذ القسم الثاني من قصيدة «تنويمة الجياع» للشاعر العربي محمد مهدي الجواهري ، ميداناً لتطبيق المفهوم النظري على تلك القصيدة . والبحث يتوخّى من ذلك الإسهام في واحدة من المقاربات المنهجية الحديثة التي عاينت النص الأدبي . وهو إسهام يفيد من المفهوم النقدي الغربي دون الخضوع له أو الانبهار به ، وإنما إسهام مشاركة وتفاعل مع الآخر ، بل يتعدّى ذلك إلى الحوار والتواصل مع النظر النقدي الغربي ، والإفادة منه في قراءة بعض خطاباتنا الأدبية ونصوصنا الشعرية بقدر ما تسمح به النصوص المقروءة ، دون أن نجور على طبيعتها الجمالية ، وأسلوبيتها الراقية ، وإنما بما يعزّز هذا الدور وينميه .

DECONSTRUCTION STRATEGY : THEORY AND APPLICATION

Dr. Bassam Kattoos
Yarmouk University

Abstract

This study hinges on a theoretical and an applied basis. The first part examines "Deconstruction" as a term and a concept and its strategy in the perusal of literary and philosophical discourses.

The second part takes the poem entitled "Tanwimat al-Jiya" by the Arab Poet Mohammed Mahdi al-Jawahiri as an example to apply the theoretical concept to. The study aims to contribute to the utilization of the said concept in Arab Criticism by participation in and interacting with its application to a poetic text, without affecting the text's aesthetic nature.

-١-

ليس التفكيك منهجاً [١]، كما أنّه ليس نظريّة عن الأدب [٢] ، ولكنّه استراتيجية في القراءة: قراءة الخطابات الفلسفيّة والأدبيّة والنقديّة ، من خلال التموضع في داخل الخطابات ، وتقويضها من داخلها ، من خلال توجيه الأسئلة وطرحها عليها من الدّاخل . وإذا ما علمنا أنّه ما من نظريّة نقديّة إلاّ وبنيت على خلفيّة فلسفيّة وفكريّة ؛ فالنقد المضموني ، مثلاً ، بني على الفلسفة الماركسيّة ، والنقد الشكلي استند إلى الوضعيّة المنطقية [٣] ، فإن من حقنا أن نتساءل عن الجذور الفلسفية التي بنيت عليها استراتيجية التفكيك ، على الرغم من اعتراف منظر التفكيك الأول جاك دريدا Jaques Derrida ، بأن التفكيك ليس منهجاً .

لقد تأسست استراتيجيّة التفكيك على رفض الميتافيزيقيا الغربيّة ، التي هي في نظر دريدا أيديولوجيا المجموعة العرقيّة الغربيّة ، قَصْدَ تقويض التصوّر الذهني الذي أرسته الفلسفة الغربية ، والقائم على تكريس المقابلات الثنائية مثل : (الكلام / الكتابة ، والحضور / الغياب ، والواقع / الحلم ، والخير / الشر ، وغيرها) ، ومن ثمَّ اجتراح مفاهيم ثوريّة جديدة مثل : (الاختلاف) Difference ، الذي يعني المغايرة والتأجيل ، ونقض (التمركز حول العقل) Logocentrism [٤] .

أمّا كون التفكيك ليس منهجاً وهو ما نادى به دريدا ، فهدفه منع احتواء التفكيك أو تدجينه ، وبخاصّة إذا أدركنا تأكيد مفردة التفكيك على الدّلالة الإجرائية أو التقنية [٥] .

وإذن فاستراتيجية التفكيك تتأسس بوصفها «طريقة للنظر والمعاينة إلى الخطاب ، وهو يقف إلى الجانب الآخر من الطروحات التاريخية والسوسيولوجيّة والسيكولوجيّة والبنيويّة الوصفية ، هدفه تحرير شغل المخيّلة ، وافتضاض آفاق بكر أمام العمليّة الإبداعية » [٦] . إنّها محاولة لإنشاء استراتيجيّة عامّة تتفادى المقابلات التي ميّزتَ الفكر الغربيَّ ، بدءاً من أفلاطون ووصولاً إلى دي سوسير ، لتقيم في الأفق المغلق لهذه المقابلات استراتيجية بديلة «للقراءة والكتابة ، أو « في مقاربة النصوص» [٧] . وهي من هذه الزاوية ليست حياديّة ، وإنما هي ثوريّة ، تحاول قلب التضاد الكلاسيكي وإزاحة النظام[٨] .

ومن هنا رأى خوسيه ماريّا أن التفكيك لا يمكن أن يُفهم على أنه نظريّة عن اللغة الأدبيّة ، وإنما يعمل بوصفه طريقة معيّنة لقراءة النصوص ، أو بالأحرى ، إعادة قراءة خطابات تقلب نظام النقد القائم على فكرة أنّ أي نص يمتلك نسقاً System لغوياً أساسياً بالنسبة لبنيته الخاصة ، التي تمتلك وحدة عضوية ، أو نواة ذات مدلول قابل للشرح [٩]

وتلتقي التفكيكية في بعض أهدافها معَ أسس نظريات الاستقبال أو التلقي ، وبخاصة في مجال تحرير عملية القراءة ، وإن يكن ثمة اختلافات واضحة في فلسفة كل من التفكيك ونظريات

الاستقبال . إن التفكيكيّة ، بهذا المعنى ، تقف ضد اتجاه الفكر الغربي في (التمركز حول العقل)؛ أي ضد (التدجين) أو (الاحتواء) عن طريق رفض النسق اللغوي أساساً . وهي بتأكيدها على التعدُّد والاختلاف ، وإلغاء الحضور والتعالي ، إنما تهدفُ إلى تقويض نماذج الحضور ، مما يسمح بظهور بدائل حضاريّة وفكريّة وفلسفية تختلف عما أرسته الميتافيزيقيا الغربيّة [١٠] .

-٢-

أما جذور التفكيكيّة في النقد المعاصر فتمتد إلى الندوة التي نظّمتها جامعة جون هوبكنز حول موضوع «اللغات النقدية وعلوم الإنسان» في أكتوبر من العام ١٩٦٦ م ، حيث كان هذا التاريخ أوّل إعلان لميلاد التفكيكيّة . وقد اشترك في تلك الندوة مجموعة من النقّاد والباحثين من مثل : رولان بارت ، وتودوروف ، ولوسيان جولدمان ، وج. لاكان ، وجاك ديريدا . وقد شارك دريدا بمداخلة أرسى فيها أسس التفكيكيّة ، وكان عنوان مداخلته : « البنية والدليل Signo ، واللعب Juego في خطاب العلوم الإنسانية » ، ثم ضمّنها بعد ذلك كتابه «الكتابة والاختلاف» "Writing and Difference"[١١] .

ويبدو من الأسماء المشاركة في الندوة أنها أوروبيّة ، بل تكاد تكون فرنسيّة ، ومن ثمّ بدت التفكيكيّة ، في أوّل أمرها ، صدمة أولى في الولايات المتحدة الأمريكية لدى الكثيرين ، باستثناء الناقدين الأمريكيين بول دي مان P. de Man ، الذي أسهم في الإتجاهين : البنيوي ، وما بعد البنيوي (التفكيكي) ، وج . هيليس ميلر J. Hillis Miller الذي قرأ نُصوصاً لكثير من الشعراء والروائيين وفق منهج نقدي توخّى فيه الكشف في مركز كل نص عن «تناقض نهائي» . ورأى ميلر أن النقاد التفكيكي يسعى إلى إيجاد ذلك العنصر في النظّام المدروس الذي هو جوهر التناقض ، أي ذلك الخيط في النص الذي يساعد على حله كله أو ذلك الحجر غير الثابت الذي سيحطّم البناء كله [١٢] . وفي بداية السبعينيات بدأت التفكيكيّة تتغلغل في البيئات النقدية - الأدبيّة ، بعد أن طار إسم دريدا في جامعتي ييل Yale ، وجون هوبكنز John Hopkins ، وبنشره كتابيه «الكتابة والاختلاف » "Writing and Difference" ، و «علم الكتابة» ، أو «عن علم الكتابة» Del La-Grammatologea ، بدأ يبرز كمنظّر حقيقي للتفكيك . وربما لم يحظ النقد التفكيكي في أوروبا بنفس الحظوة التي لقيها عند جماعة ييل ، وإن يكن رولان بارت من أكثر النقّاد استيعاباً للفرضيّات التفكيكيّة [١٣] .

-٣-

ومن النقّاد الأوروبيين اللامعين الذين أسهموا في استراتيجية التفكيك الناقد الفرنسي رولان بارت . ولا يمكن تحديد رولان بارت في إطار واحد ؛ فعدا عن كونه المحامي الصلب عن البنيوية السميولوجية ، وعن علم الرواية ، وعن النقد النفسي ، فهو يمتلك عبقرية شخصيّة ، وفوضوية حيويّة ، لم تحدّه القيود الأكاديمية ، حتى إنه ليصعب في كثير من الأحيان نسبته إلى منهج واحد ، بل ربما بدا مساهماً في كثير من التيارات النقديّة المعاصرة (١٤). وقد كان الغذامي محقّاً حين قال عن بارت إنّه لم يحظ أحدٌ بالتربّع فوق سنام النظريات النقديّة مثلما حظي بارت ، لأنّه وهب مقدرة خارقة على التحوّل الدائم ، والتطوّر المستمر حتى حقّق صفة أهم ناقد أوروبي ، بل لعلّه جعل ذاته إشارة حرّة ، فخلاّها دالاً عائماً لا يحدّ بمدلول (١٥) .

وقد كان إسهام رولان بارت في التفكيك سابقاً على مولد الحركة نفسها ، التي تنسب بحقّ إلى دريدا الذي طرح مفاهيمها وقام بتأصيل استراتيجيتها ، فبارت ، وعلى مدى ربع قرن من الزمن ، أسهم في الفكر البنيوي ، وفي التنظير النقدي لحقول عديدة ، كما أسهم في تطوير مفهوم (الكتابة) تنظيراً وتطبيقاً . فهو في دراساته النقديّة النصيّة مثل : (S/Z) الصادرة في عام ١٩٧٠ م ، و (لذة النص) THE PLEASURE OF TEXT ، الصادر عام ١٩٧٣ ، يكشف عن ناقد مبدع ومنظّر غير محدود . إنّه في الكتاب الأوّل يقرأ قصة بلزاك الموسومة بـ (ساراسين ، Sarrasine) قراءة تفكيكيّة ، فيكتب عن هذه القصة التي لا تعدو عشرين صفحة ، كتاباً كاملاً من مئتي صفحة ونيّف . وقد قام بتفكيك هذه القصة فوقع فيها على خمسمائة وإحدى وستين جملة مثلّت وحدات قرائية ، محاولاً استنباط دلالاتها الضمنية ، وباحثاً عن مجموعة من الشفرات داخل القصة ، منها : الشفرات التفسيريّة ، وشفرات الحدث ، والشفرات الثقافية ، والشفرات الضمنيّة ، والشفرات الرمزية ، وغيرها (١٦) .

ولعلّ الصلة بين رولان بارت ودريدا ، واشتراك بارت مع مجموعة تل كيل Tel Quel والفضاء النظري أو البيئة النظرية التي جمعتهما ، كل هذه مؤشرات على التبادل الواضح في الأفكار بين بارت ودريدا ليس في مفهوم التفكيك وحده ، وإنما في كثير من الطروحات النقدية على الساحة الأوروبيّة (١٧) .

وثمة ناقد آخر لا بُدَّ من الإشارة إليه ونحن نتحدّث عن الجذور التاريخية للتفكيكيّة ، ذلكم هو الناقد الأمريكي بول دي مان B. De. Man الذي يمكن أن تتلمّس لديه نظرية في القراءة التفكيكيّة في كتابيه (العمى والبصيرة ، (Blindness and Insight) ، و (أليغورات القراءة ، Allegories of Reading) (١٨) . وقد أبرز دور دي مان ونقده التفكيكي جوناثان كلر ، في كتاب

«حول التفكيكية» (١٩) .

أمّا مجموعة نقّاد ييل Yale الذين ظهروا في أمريكا الشمالية ، فقد اهتموا ، على اختلاف تكويناتهم الفكريّة واتجاهاتهم الثقافية ، في الثمانينيات ، بعدد من القضايا النقديّة منها : نظريّة القراءة ، والتفكيك . وقد نشرت معظم آراء هؤلاء النقّاد التفكيكيين في كتب مهمة بالإنكليزية (٢٠) . وقد خصّ علي الشرع النقّاد التفكيكيين الأمريكيين : بول دي مان ، وهارولد بلوم H. Bloom ، وجيفري هارتمان G. Hartman ، وهليس ميللر H. Miller ، بحديث مطوّل، ورأى أنهم أثروا الحركة التفكيكيّة تنظيراً وتطبيقاً (٢١) .

-٤-

وقد يبدو مصطلح التفكيكيّة Deconstruction مضلّلاً في دلالته المباشرة ، حتى إن دريدا نفسه شكا من ترجمته إلى اللغات الأخرى (٢٢) ، إلاّ أنه ثرّ في دلالته الفكريّة ، لأنه يدلّ في مستواه الدلالي العميق على تفكيك الخطابات والنظم الفكريّة ، وإعادة قراءتها بحسب عناصرها ، والاستغراق فيها وصولاً إلى الإلمام بالبؤر الأساسيّة المطمورة فيها (٢٣) . وتسعى التفكيكيّة إلى تعويم المدلول المقترن بنمط ما من القراءة واستحضار المغيّب بحثاً عن تخصيب مستمر للمدلول على وفق تعدُّد قراءات الدّال ، مما يفضي إلى متوالية لا نهائية من الدلالات (٢٤) .

ومثلما أكّد الناقد التفكيكي الأمريكي بول دي على انتهاء عصر تسلّط العمل الأدبي ، وبدء عصر جديد هو عصر سلطة القارئ (٢٥) ، فقد نظرت التفكيكية إلى الخطاب بوصفه نظاماً غير منجز إلاّ في مستواه الملفوظ ، أي في التمظهر الخطّي الذي قوامه الدوال ، لتعني بذلك أن الخطاب يُنتج باستمرار ولا يتوقف بموت كاتبه . ولهذا دعت التفكيكية إلى الكتابة بدل الكلام ، لانطواء الأولى على صيرورة البقاء بغياب المنتج الأوّل ، في حين يتعذّر ذلك بالنسبة للكلام ، إلاّ في نطاق محدود جداً (٢٦) . لقد خلص دريدا بعد دراسته التفكيكية لمحاورة أفلاطون في «فيدروس» إلى أنه إذا كان الكلام إطاراً للحضور والهوية والوحدة والبداهة ، فإنَّ الكتابة إطارٌ للغياب والاختلاف والتعدُّد والتباين (٢٧) .

وعلى كل ، فإننا مثلما لا ننكر دور كثير من النقّاد ممن أتينا على ذكرهم في الإسهام ببرنامج التفكيك ، ويمكن أن نضيف إليهم بلوم ، وهارتمان ، كذلك لا نستطيع أن نتغاضى عن القول إن جاك دريدا هو المنظّر الحقيقي ، أو إن شئت قلت الفيلسوف الأوّل الذي ، أرسى استراتيجية التفكيك ، سواء بكتاباته ، أو بمقولاته ومفهوماته . ولعلّ أبرز تلك المقولات التي أرساها دريدا خروجاً على المنهجيات السابقة : الاختلاف والتمركز حول العقل ، وعلم الكتابة .

ويعني دريدا بالاختلاف الإزاحة التي تصبح بوساطتها اللغة أو الشفرة ، أو أي نظام مرجعي عام ذي ميزة تاريخية ، عبارة عن بنية من الاختلافات (٢٨) . وهذا يعني أن الاختلاف عندن دريدا فعاليّة حرّة ، غير مقيّدة ، وهو يوجد في اللغة ليكون أوّل الشروط لظهور المعنى[٢٩] . ومن خلال مفهوم الاختلاف وعبر لعبة الآثار والاختلافات والإحالات المتبادلة ، تنشأ «تفضية» (خلق فضاء) ومسافة وانزياحات وفواصل ، حتى داخل عناصر اللغة المتكلّمة أو الكلام ، «وهذا يعني أن ثمة في اللغة « اخـ (ت) ـلافاً» بالضرورة ـ أي اختلاف وإرجاء وإزاحة»[٣٠] .

أما التمركز حول العقل فقد رأى دريدا أن اللغة تمثّل بنية من الإحالات اللانهائية ، التي يشير فيها كل نص إلى النصوص الأخرى ، وكل علامة إلى العلامات الأخرى . ومن هنا وجّه نقده لسوسير على أساس أنه وقع في اتجاه مركزية الكلمة ، وأسس الحضور في الكلمة بوصفها نقطة إحالة أصلية . وإذا كان الفاعل الواقعي عند سوسير هو المتكلّم ، فإنه عند دريدا الكاتب[٣١] . يقول دريدا : « إن نظرية النص التي أعمل عليها مع آخرين هي أيضاً إذا شئت ماديّة . لا أقصد بالماديّة حضوراً للمادة ، وإنما صموداً للنّص أمام كل محاولة لاحتوائه ، والاحتواء هو مثالي دائماً»[٣٢] . وعلى ذلك فإن نقد مقولة **(التمركز حول العقل)** يُؤكد على نفي تعيين الوجود بوصفه حضوراً كما كان شائعاً في الميتافيزيقا الغربية ، وسعيٌ إلى تحطيم تلك المركزيّة المعيّنة وجودياً بوصفها حضوراً لا متناهياً . وبتحطيم المركز يتحوّل كل شيء إلى خطاب وتذوب الدلالة المركزية أو الأصلية المفترضة ، وينفتح الخطاب على أفق المستقبل دونما ضوابط مسبقة ، وتتحوّل قوّة الحضور ، بفعل **(الاختلاف)** إلى غياب للدلالة المتعالية ، وإلى تخصيب للدلالة المحتملة[٣٣] . ولعلّ هذا الفهم الذي يطرحه دريدا وبخاصة سعيه إلى تحرير النص والتعدّد اللانهائي للمعنى ، بحيث يغدو النص حلقة من سلسلة متواصلة من الدّالات غير المقترنة بمرجع ، وهو ما اصطلح عليه باسم **(الدلالة المتعالية)** ، يدلّ على أن النص التفكيكي لا أصل له ولا نهاية[٣٤] . ومن هنا فقد نادى بالقراءة **المحايثة أو الباطنة للنص** ، ليس من خلال الانحباس داخل النص الأدبي فحسب ، وإنما من خلال الانتقال بين داخل النص وخارجه انتقالات موضوعية ، ينتقل السؤال فيها من (طبقة) معرفية إلى أخرى ، ومن معلم إلى معلم ، حتى يتصدّع الكلّ ، وهذه العملية هي ما دعوته بـ **«التفكيك»**[٣٥] .

وينطلق دريدا في فهمه **للكتابة** ، من خلال دعوته التحديثية ، من الأسس الفلسفية والفكريّة التي كان أسس لها ؛ فليست **الكتابة** وعاءً لشحن وحدات معدّة سلفاً ، وإنما هي صيغة لإنتاج هذه الوحدات وابتكارها . ومن ثم يصبح لدينا نوعان من **الكتابة** : **الأول** : كتابة تتكئ على التمركز حول العقل وهي التي تسمّى الكلمة كأداة صوتية / أبجدية خطيّة ، وهدفها توصيل

الكلمة المنطوقة ، **والثاني** : الكتابة المعتمدة على (النحويّة) أو كتابة ما بعد البنيوية Post Structuralism ، وهي ما يؤسس العملية الأوليّة التي تنتج اللغة(٣٦) . **والكتابة** بهذا المفهوم تسبق حتى اللغة وتكون اللغة نفسها تولداً ينتج عن النص ، وبذا تدخل الكتابة في محاورة مع اللغة فتظهر سابقة على اللغة ومتجاوزة لها ، فهي تستوعب اللغة ، وتأتي كخلفية لها بدلاً من كونها إفصاحاً ثانوياً متأخراً ، وهذا هو البعد الخلاّق الذي يريدُ دريدا منحه للغة . وبإرساء دريدا لهذه المقولات الثلاث استطاع أن يبني استراتيجية خاصّة بالقراءة المتميّزة مواجهاً النصوص بحريّة تامّة دون التقيّد بالبحث عن البؤر والمراكز ، متنقلاً بين داخل النص وخارجه ، بحثاً عن التوترات والتناقضات ، وسط شبكة اللغة والنص والدلالة ، ومؤكداً على مقولة **الكتابة** عوضاً عن **الكلام**. يقول دريداً في هذا السياق :

«ما يهمني في القراءات التي أحاول إقامتها ليس النقد من الخارج ، وإنما الاستقرار أو التموضع في البنية غير المتجانسة للنص ، والعثور على توترات ، أو تناقضات داخلية ، يقرأ النص من خلالها نفسه ، ويفكك نفسه بنفسه . . . و «أن يفكك النص نفسه بنفسه ، فهذا يعني أنه لا يتبع حركة مرجعية ـ ذاتية ، حركة نص لا يرجع إلاّ إلى نفسه ، وإنما أن هناك في النص قوى متنافرة تأتي لتقويضه وتجزئته » (٣٧) .

وبهذا يعلي دريدا من شأن التعدد والاختلاف في المعاني شأنه في ذلك شأن أصحاب نظريات التلقي ، ويلغي الحضور والتعالي الذي كان سمة الميتافيزيقيا الغربيّة ، ليحلّ محلّها انفتاح القارئ على الحوار مع اللغة ، فتنفتح بذلك شهيّة النقد ونقد النقد .

نقد التفكيكية

يشكك بعض النقّاد بالتفكيكيّة (٣٨) ويرى أنها من الاتجاهات التشكيكيّة التي لا تؤمن بإمكانية تحقيق تصوّر موضوعي للواقع والأفكار ، كما هي تشكك بقدرة اللغة على نقل الواقع أو الأفكار نقلاً موضوعياً . ويعتقد كرستوفر بطلر أن النصّ الأدبيّ ، وفق المنظور التفكيكي ، يمثّل تركيبة لغوية غير متسقة ، بل يمثّل تركيبة لغوية تعارض نفسها من الداخل بالكسور والشروخ والفجوات على نحو يجعل من النص قابلاً لتفسيرات شتّى ، وتأويلات لا نهاية لها .

وأرى أن تركيز التفكيكية على رفض فكرة المعنى الواحد ، أو تأجيل المعنى ، وفق وليم راي (٣٩) ، وفتح المجال أمام تعدّد القراءات ، والقول بوجود قوى بناء وقوى تفكيك في داخل النصوص أو الخطابات ، والدعوة إلى التوجه نحو الخطابات ومحاولة القبض على تناقضات الخطاب ، هو أمرٌ جيّد ومفيد للقراءة النصيّة . وربما التقى مع التفكيك في هذا الأمر نقّاد آخرون

ومناهج أخرى . أمّا أن تتحوّل القراءة التفكيكيّة إلى ما أسماه دريدا «لا قراءة» ، أو «إساءة قراءة» Misreading ، فهذا يوقع في إشكاليّة عدم دقة المنهج ، حتى ولو اعتقد منظّرو التفكيك بأن التفكيك ليس منهجاً وإن كنت أعلم أن اعتراف دريدا بأن التفكيك ليس منهجاً هدفه منح مزيد من الحريّة للقارئ ، وعدم رغبته في احتواء التفكيك أو تدجينه . ناهيك بأن تصوّراً كهذا يفتح المجال لكل الاحتمالات القرائية ، وكأنه يدعو إلى نقض النص نفسه وإلغاء سلطته ، ومن ثمّ فسلطة القراءة لاغية لا محالة .

إن النص ، كما أتصوّر ، مهما يكن غنيّاً ، أو قابلاً لتأويلات شتّى ، وقراءات كثيرة ، هو في النهاية ينتمي إلى ذاكرة ، فردية أو جماعيّة ، وهو يبدع ضمن سياق تاريخي أو اجتماعي ، وهو يبنى من خلال قواعد اللغة وشروطها ، ومن ثم انحرافاتها ، مما يجعل عملية التأويل أو القراءة غير اعتباطية . إننا ممن يعتقدون بأن القراءة فعلٌ خلاّق وليست فعلاً انعكاسياً للكتابة ، فعلٌ ينبش ويحفر بحثاً عن المعاني الثواني ، أو الغائبة ، لإعادة بناء تصوّر للنص عند تلقيه . ومثلما أن النصّ لا يسلم نفسه بسهولة ، لما يكتنز في داخله من إيحاء ورمز ولمحٍ وتصوير ، لا يظهره إلاّ القارئ العارف بقوانين اللعبة الفنية ، كذلك فالنص غير قابل لأي تفسير ، مع إيماننا الكامل بفعالية القراءة ، وفتح آفاق النظر للنقّاد والقارئين . وفي ضوء هذا الفهم الذي أبرزت ملامحه أحاول قراءة (القصيدة / النص) موضوع الدراسة . ولعلّ هذه القراءة ليست الأولى من نوعها في النقد العربي المعاصر ، فقد أفادت من دراسات سابقة لنقّاد معاصرين مثل «الغذامي» و «عبدالملك مرتاض» في جهديهما النظري والتطبيقي ، وإن يكن ثمة تركيز في هذه الورقة على البعد النظري بفهم خاص ، كما تتخذ هذه الورقة من قصيدة (تنويمة الجياع) للجواهري مجالاً لقراءتها وتطبيق مفاهيمها النظرية .

الإجراء التطبيقي :

تتخذ هذه الدراسة من قصيدة محمد مهدي الجواهري «تنويمة الجياع» مجالاً لتطبيق مفاهيمها النظريّة . وقد نشر الجواهري قصيدته هذه في الثامن والعشرين من آذار عام ١٩٥٨ م ، في جريدة الأوقات البغداديّة ، حيث كانت الأمة العربيّة تغلي على أثر تقسيم فلسطين ، ولم يتضح بعد فتور الهمم نحو استردادها . بَيْد أن الشاعر المبدع صاحب نبوءة ونظر ، ليس لأنه يقرأ الغيْب ، وإنما لأنه يتمثّل الماضي ، ويستهلم الحاضر ، ويستشرف المستقبل . إن «تنويمة الجياع» هي «هدهدة» يهدهد بها الجواهري أمّة نائمة ، أو أوشكت أن تنام ، كما تهدهد الأم ابنها في سريره ، وتهلل له بصوت حزين حنون رقيق شجي ليستشعر الحنان والأمان فتثقل عيناه فينام .

وهكذا يتناول الجواهري هذه «الترويدة» أو «الهدهدة» من أفواه الأمهات ، على بساطتها وشعبيّتها وعفويتها ، ليرقى بها إلى مستوى دلالي متقدّم ، دون أن يصدم الذوق العربيّ أو الذائقة العربية الفصيحة . وإذا كانت «ترويده» الأم لطفلها ، ودعوته إلى النوم بعد أن يكون شبعان ريّان ، فإن المفارقة في دعوة الشاعر (جياع الشعب) إلى النوم واضحة منذ البيت الأوّل .

فقد وصف الشعب بأنه جائع ، ومعروف في تقاليدنا وفي تجاربنا أن الجائع لا يستطيع النوم ، وإذن فدعوتها إلى النوم تحمل بعداً ثالثاً أعمق من ذلك هو البعد «التحريضي» أو «التثويري» ليس غير . وربما تعزّز هذا البعد إذا ما تذكرنا أن دعوة الشاعر قومه أن يناموا وهم في حالة من «الجوع» وتحرسهم «آلهة الطعام» فكيف يكون ذلك ؟ ولعلّ الصراع المحتدم بين رغبة الشاعرن في أن يرى أمته غير نائمة ، وتطلعه إلى تثويرها ، وبين قمع هذا التطلّع وقهره ، وهو الذي جسّد تفكيكة هذه القصيدة ، وجعل الشاعر يصطنع هذه الشفرة الرامزة ، التي يطلب من خلالها النوم ممن يريد تحريضهم أو تثويرهم .

ولما كان من المستحيل للجائع أن ينام وبخاصة بحراسة آلهة الطعام له ، ولما كان من المستحيل أن ينام الإنسان «على نغم البعوض وعلى المستنقعات» ، فإن بنية ثالثة تطلّ برأسها من بين ثنايا هذه البنية المفكّكة في ظاهرها ، تلك هي بنية التحريض والتثوير .

تبدو القصيدة في بنيتها السطحيّة تحمل تفكيكها من داخلها ، ولكنها في بنيتها العميقة تحمل بنائيّتها وانسجامها الذي لا يخفى على القارئ الفطن وصحيح أنها في ظاهرها تدعو إلى النوم ، ولكنها في أعماقها دعوة إلى الرفض ، وإلى المواجهة ، وإلى الثورة . وبين البناء ، وهو فعاليّة إنشائية من الشاعر ، والتفكيك ، وهو فعالية قرائية من القارئ ، تبرز إبداعيّة النصّ ، وتظهر طاقاتُهُ الكامنة ومسببات خلوده (٤٠) .

فمنذ البيت الأوّل نحس بتلك المفارقة التي تبنى عليها الصورة ، فهي صورة مفكّكة في مستواها الأول ، لا يمكن أن تقبل إلاّ في مستواها العميق ، مستواها الإبداعي ، اسمعه يقول :

نامي جياعَ الشَّعب نامي   حرسَتك آلهةُ الطَّعام

فنحن نعلم أن الإنسان الجائع لا يستطيع النوم ، وأن النومَ لا يجتمع مع الجوع ألبتة ، وإذن فطلب الشاعر من الجياع أن يناموا ، هو طلب لا يمكن الاستجابة له ، هذه واحدة . وأمّا الثانية ، التي تزيد من حدّة المفارقة ، فهي أن آلهة الطعام تتكفّل بحراسة هؤلاء الجائعين ، وإذن فمن المفترض أن تهيء هذه الآلهة الطعام لهم . من هنا ومنذ البيت الأول تبدأ بنية القصيدة بالتفكّك :

نامي فإنْ لم تشبَعي   من يَقْظَةٍ فمنَ المنام

نامي على زُبد الوعـــود يُداف في عَسلِ الكلام
نامي تَزُرْك عــرائسُ الـ أحلامِ في جُنحَ الظلام
تتنوّري قُـرْصَ الرغيـــ فِ كدورة البدرَ التمام!
وتَرَيْ زرائبَك الفِســا حَ مـبلّطاتٍ بالرُّخـام

إن الإنسان يجوع ، ثم يأكل ، فيشبع ، ثم يعود فيجوع ، وهكذا ، والإنسان ينام ثم يصحو ، ثم ينعس ، فيحتاج إلى النوم بمقدار حاجته إلى اليقظة ، فهو نائمٌ يقظ ، ولا بدّ لكل حاجة من أن تأخذ حقها ومداها . وطلب الشاعر من «جياع الشعب» أن تشبع من النوم في داخله ما ينقضه ؛ إذ هي لا تستطيع النوم ، أصلاً ، وهي جائعة ، فكيف تستطيع الشبع من النوم ؟ ويزداد أمر النوم استحالة حين تكثر ليس الوعود ، بل «زبد الوعود» التي «تداف» في «عسل الكلام» . إذّاك لن يلذّ نوم ، ولن يحلو حُلُمٌ ، ولن تزور هؤلاء (النائمين / الصاحين) «عرائس الأحلام» .

وإذا تذكّرنا أن النوم هو مصدر الحُلْم (بضم الحاء) عرفنا أنها دعوةٌ للحلم ، وبالأحلام فقط يصبح للجائعين أن :

«يتنوّروا قُـرْصَ الرغيـــ فِ كدورة البدر التمام !

وإذن فالبناء القائم على الشرط المبنى بدوره على الطلب (نامي) هكذا : «نامي تزُرْك» ، أو «نامي تري . . .» ، كلها معلّقة بحدوث شرط النوم ، وما دام النوم لن يتم بحكم الجوع ، وإذن فلا نوم ولا أحلام ، ولا بد من البحث عن حل آخر . إن كل بيت في القصيدة يحمل تفكيكه ، وكل جملة جاءت لنقض سابقتها ، والقصيدة كلها تحمل في داخلها بذور تفكيكها ، كما سيتضح من خلال حديثي .

القصيدة فضاء أم حيّز ؟

ما زال النقد العربيُّ المعاصر يشكو من توحيد المصطلحات النقدية المستحدثة والمأخوذة من الكتابات النقديّة والألسنية والسيميائية في الغرب . ومن هذه المصطلحات التي تثير الاختلاف مصطلح "Espace" حيث يترجم لدى بعض المشارقة بـ «الفضاء» ، ويترجمه الباحث العربي الجزائري عبدالملك مرتاض بـ «الحيّز» . وقد رأيت أن آخذ بالمقابل الذي وضعه مرتاض لسببين :

الأول- إيماني بوحدة الثقافة بين المشرق والمغرب ، وقد كنت أسمع في المؤتمرات الثقافية

بعض الشكوى التي تشعر بوجود تنافس بين المغاربة والمشارقة ، وكأنهما في تسابق ثقافي ، والأمر عندي غير ذلك ، فجذور ثقافتنا الموحّدة الممتدة قروناً تلقي بظلال الوحدة والتكامل أكثر مما تفرّق . وما أحوجنا اليوم أن ندرك ذلك ، ونحن نتعرَّض لكل أشكال التذويب الثقافي والحضاري والفكري .

والثاني - ذلك التخريج اللطيف الذي أورده مرتاض حول تصوّره للحيّز ، حيث قصد من ورائه تتبّع الدلالات والصور والأشكال والخطوط والأبعاد والامتدادات والأحجام الحيزية ، التي تحمل في طيّاتها لطائف من الحيّز المجسّد على الخشبة السرديّة أو الشعريّة . وكأن الحيّز قادر على أن يكون اتجاهاً ، وبعداً ، ومجالاً ، وفضاءً ، وجوّاً ، وفراغاً ، وامتلاءً . أي كأن الحيّز غير محدود بفضاء أي بجو خارجي يحيط بنا فحسب ، فهو عالم مفتوح (٤١) . وسنحاول ، على وفق مفهومنا للحيّز ، أن نفحص ما تخفيه القصيدة من شبكات دلالية على وفق استراتيجية التفكيك التي نستخدمها ، لنرى القصيدة تتجسّد في :

-١-

الحيّز التائه :

ويتمثّل الحيّز التائة ، هنا ، في ذلك الحوار المغلق الذي لا يبارح نفس الشاعر ، فهو المرسل وهو المستقبل ، وهو المروّج للرسالة . فثمة رؤية تطلعيّة أو استشرافيّة لا يستطيع تحقيقها ، لأنه يصطدم بواقع ضاغط قاهر ، يحول بينه وبين تحقيق رسالته ، فكأنه وصل إلى طريق مغلق ، فيحاول أن يفتح كوّة في ذلك الطريق ، عن طريق دعوة من لا يريد لهم النوم أن يناموا ، دون أن يجيبه أحد . ولكنه ماض في تنويمته هكذا :

نامي تَصَحّي نعْمَ نوْ ... مُ المرء الكُرَب الجسام
نامي على حُمَة القنا ... نامي عَلى حَدِّ الحُسامَ
نامي إلى يوم النشَو ... ر ويومَ يُؤذَنُ بالقيام
نامي على المستنقعا ... ت تَمُوجُ باللجج الطّوامي
زخّارةً بشذا الأقا ... حَ يمدُّه نفحُ الخُزام
نامي على نَغَم البعو ... ضَ كأنه سجعُ الحمام
نامي على هذي الطبيـ ... ـعة لم تُحَلّ به «ميامي»
نامي فقد أضفى «العر ... اءُ» عَليكِ أثوابَ الغرام

نامي على حُلم الحــــوا صـد عـــاريات للحـــزام
مـتـراقـصـات والسِّـيــا طُ تَجـدُّ عَــزْفَــاً بارتزامَ
وتغــازلي والنَّاعــمـــا ت الزَّاحــفــات من الهــوام
نامي على مــهْــد الأذى وتوسَّــدي خــدَّ الرَّغـــام
واستـفـرشي صُمَّ الحَـصى وتَلَحَّــفي ظللَ الغَـمــام
نامي فـقــد أنهى «مُـجـيـ ـعُ الشـعـب » أيّامَ الصـيــام
نامي فــقـــد غنَّى «إلـ ـهُ الحرب» ألحانَ السلام !

فواضح أن الحيرة تسيطر على كل بيت من أبيات القصيدة ، بل كل شطر من أشطرها ، بما يعزّز شعوراً واضحاً بالتيه والاضطراب : فكيف لنغم البعوض أن يكون كسجع الحمام ؟ وكيف للعراء أن يلبس الآخرين أثواباً ؟ وكيف يمكن للإنسان أن يتغازل مع الهوابش والزواحف من الهوام ؟ وكيف يتمكّن النوم من عيني إنسان وهو يستفرش صُمَّ الحصى ، ويتلحّف ظلّ الغمام ؟ وكيف «لمجيع الشعب» أن ينهي أيام الصيام ؟ وكيف لإله الحرب أن يغني ألحان السّلام ؟ إن تجاور المتنافرات ، هنا ، قصد منه شيءٌ أعمق وأبعد من القراءة السطحيّة ، فنحن بحاجة إلى قراءة غَوْريّة عميقة ، تسبر أغوار هذا الحيّز التائه ، لتخرج منه بنتيجة مقنعة ، قد نستطيع أن نقول إنّه نداءٌ لّما يبلغ مداه بعدُ ، ولكننا لا نستطيع أن نجزم بأن نداءَ الشاعر لن يبلغ مداه أبداً ، فذلك أمرٌ منوط بالمتلقين والمتقبّلين . بيد أن نداء الشاعر وما يحتوي عليه خطابه يشير بقوّة إلى حيرة الشاعر وضيقه وشعوره بالحزن والألم والإحباط وليس الفرار ، لأن الشاعر لم يقرّر الفرار بعد ، وإنما هو يتعلّق بشيء يناديه ويبحث له عن متنفّس فيه ، ويرتبط مصيرة بهؤلاء المنادين ، وكأنه يترك الأمل قائماً ، والباب مفتوحاً على آفاق ينتظرها أو يحلم فيها .

وإذا ما تذكّرنا أن النومَ هو مصدر الحُلم ، فإننا نستطيع أن ندرك كيف يسعى الشاعر إلى تحويل النيام إلى حالمين ، علّه يحقق أحلام من يناديهم عن طريق الحيّز الحالم .

-٢-

الحيّز الحالم

وهو صدى للحيّز التائه ، وربما كان نتيجة له . وقد كان عجز الشاعر سبباً في فتح نافذة على الحُلم ، والحُلْمُ يحتاج إلى النوم لأنه مصدره . وحين يكون الإنسان قاصراً عن احتواء الحقيقة فلا بُدّ له من اللجوء إلى حيّز حالم يكون قادراً على احتوائه (٤٢) . وفي حضور الحقيقة

المؤلمة ربما كان الحُلْمُ ألصق بالحجا . إن تعلّق الشاعر بالحُلْم وخلقه ذلك الحيّز الحالم إنما هو تعبير عن عجزه عن تحقيق ما يصبو إليه وما يريده لهؤلاء الجياع الذين يرتّل على مسامعهم تنويمته . وتعلق الأنسان بالحلم ربما كان له ما يبرره على مستوى الوعي واللاوعي . فهل الحلم نقيض للحقيقة دائماً ؟ ألا يمكن للأفكار العظيمة والنجاحات الجبّارة أن تبدأ بحلم ؟ ثم أليس الحُلْم مصدراً من مصادر الإبداع ، أو رافداً له ؟ إن هذه التساؤلات تضعنا في قلب القضية تماماً ، فالشاعر يدرك عمله تماماً ، وهو يدرك أنه عاجزٌ عن الحصول على ما يريد من هؤلاء الجياع ، فكيف به يدعوهم إلى النوم ؟ إن دعوتهم إلى النوم تأتي في سياقات لا تسمح لهم بالنوم البتة ، بل في سياقات تجعل النوم مستحيلاً ؛ إذ كيف للإنسان أن ينام وهو يتألم ، بل ينام على جيش من الآلام ؟

إن كلُّ هذه الإغراءات التي يقدّمها «للجياع» كي «يناموا» ما هي إلاّ دعوةٌ للثورة والصحو والصحيان . وكل هذه النداءات التي تبدو جزءاً من هذا الحيّز الحالم هي في الحقيقة تدعو إلى الحيّز المتحرّك أو المضطرب ، الذي يتمثّل في تحريض هؤلاء الجياع على عدم القبول بجوعهم ، ومن ثم إلى تثويرهم :

نامي جيـاعَ الشعب نامي   الفـجـر آذن بانصـرامِ
والشـمسُ لن تُؤذيكَ بعـ   ـدُ بما تَوَهَّج من ضـرامَ
والنورُ لن «يُعـمي!» جُـفـو   ناً قـد جُـبلنَ علىَ الظلامِ
نامي كـعـهـدك بالكَرى   وبلطفـة منَ عـهـد «حـام»
نامي . . غـدٌ يسقَـيك من   عـسل وَخـمـر ألفَ جـام
أجْـرَ الذليل ، وبردَ أفَـئـ   ـدة إلىَ العليـّـا ظوامي
نامي . وسـيـري في منا   مكَ ما استطعت إلى الأمام
نـامي علَى تلـكَ العظا   تَ الَغُـرِّ من ذاكَ الإمـام
يُوصـيك أن لا تطعـمي   منَ مـال رَبِّك في حُطام
يُوصـيك أنْ تدعي المبـاهجَ   والـلذائذَ لـلئـام
وتُعـوضي عن كلٍّ ذ   لك بالسُجَـود وبالقـيـام
نـامي على الخُطب الَطوا   ل من الغطارفـَة العظام ! !
نـامي يُسـاقَطَ زرقُك   المَوعـودُ فـوقَك بانتظام
نـامي على تـلكَ المبـاَ   هجِ لم تَدعْ سَهْمـاً لرامي

لم تُبق من «نقل!» يسرُّك لم تَجـئـــهُ . . . . ومن إدام
بَنَتِ البُـيــوتَ وفــجَّـرتْ جُـردَ الصـحـارى والموامي

إنها دعوةٌ واضحةٌ للرفض ، من خلال هذا التركيب اللغوي الذي يولد جملاً ، تفيد على الأقل معنيين ، واحداً يؤكد تركيبها اللغوي . أو (مادتها اللغوية) وآخر ينفيه على وفق فهم بول دي مان . وهذا لا يعني أن الصيغة التركيبية لها معنيان : واحد حرفي والآخر مجازي ، وما علينا إلاّ أن نقرر أي المعنيين هو الأصح في حالة خاصة (٤٣) . ولعلّنا لو دققنا النظر ملياً في الأبيات السابقة لتأكّد لنا ألاّ أحد يدعونا إلى ترك مباهج الدنيا ولذائذها ، والتعويض عن ذلك بالسجود والقيام ، فديننا يوصينا بأن نأخذ نصيبنا من الدنيا ، ويوصينا بالعمل لأن الرزق لا يسقط من السماء ، بل يوصينا أن نسعى في رزق الله ، وليس «ألا نطعم من رزقه» . وإذن فعلينا أن نقرر من خلال هذين المعنيين المتناقضين أي معنى هو السائد والمقبول . إنّ هذا الحيّز يسلم بالضرورة إلى حيز آخر هو الحيّز المتحرّك أو المضطرب .

-٣-

الحيّز المتحرّك / المضطرب

ويتولّدُ هذا الحيّز من خلال الحيّزين السابقين ؛ إذ لا يمكن لدعوة الشاعر أن تفهم إلاّ على وجه واحد هو الوجه الناتج عن استحالة تحقيق ما يطلبه الشاعر على النحو الآتي :

- **النوم لا يكون مع الجوع أصلاً ، فهو مستحيل أن يكون معه بحراسة الهة الطعام .**
- **والإنسان لا يستطيع أن ينام على الذل ، والقهر ، والألم ، والجور ، والبلوى ، الخ .**
- **والإنسان لا يمكن أن يصلح ما فسد بالنوم .**
- **والنائم لا يمكن أن يسقط عليه الرزق من السماء .**
- **والأحزاب لا يمكن أن تتوحّد ، لأن ذلك نقيض كونها أحزاباً ، وهكذا دواليك .**

وفي ضوء هذه المستحيلات فإن الحُلْم الذي يدعو إليه الشاعر يتحوّل إلى تحريض ثم إلى رفض ، ثم إلى ثورة ، حين تأخذ هذه المعاني **المخفيّة أو المطمورة** بعداً آخر فيما أسماه بعض النقّاد «الصورة الفارغة "Image de Vaciute" ، وتأتلف هذه الصورة الفارغة من عنصرين متضادين ، فيتشكّل من تماسهما جوٌ ثالث ، هو غير ما يحمله كلُّ عنصر من العنصرين المركّبين للصورة ، إذ كيف للمستنقعات التي تموج باللجج الطوامي أن تزخر بشذا الأقاح ؟ وكيف للشمس أن تؤذي

العيون ؟ وكيف للنور أن يعمي الجفون ؟ وكيف ؟ وكيف ؟

إن المفارقة في «تنويمة الجياع» تحمل أبعاداً مختلفة " رفضيّة ، وتحريضيّة ، وتثويريّة ، أكثر من كونها مفارقة لفظية ومعنوية . إنها مفارقة موقف ومفارقة رؤية ، ليصبح للنوم والحلم ثمنٌ أي ثمن . ثمن يتعدّى النيل من الذات أو جلدها أو إدانتها (وإن حمل شيئاً من ذلك) إلاّ إنه يتعدّاه إلى الرغبة في التغيير فعلاً لا قولاً . إن المفارقة تأخذ بُعد الرفض ؛ حيث يجسّد الشاعر أشياء يكشف زيفها لترفض ، وهذا هو أسلوب «الإغراق أو النقش الغائر» .

نامي جياعَ الشعب نامي   بُرئْت من عيب وذام
نامي فإنَّ الوحدةَ الـ   ـعصمَاء تطلبُ أنْ تَنامي
نامي جياعَ الشعب نامي   النَومُ من نعَم السلام
تتوحَّدُ الأحزابُ فيـ   ـه ويُتَّقى خطَرُ الصدام !
تهدا الجموعُ به وتَسـ   ـتغني الصُّفوفُ عن انقسام
إنَّ الحماقةَ أن تَشُقّي   بالنُّهوض عصا الوئام
والطيشُ أنْ لا تلجأي   من حاكميك إلى احتكام
النفس كالفرس الجَمو   حَ وعقلُها مَثلُ اللجام
نامي فإنَّ صلاحَ أمـ   ـر فاسد في أن تنامي
والعروةُ الوثقى ! إذا آسـ   ـتَيقظت تُؤذنُ بانفصام
نامي وإلاّ فالصُفو   ف تؤول منك إلى انقسام
نامي فنومُك فتنةٌ   إيقاظهَا شرُّ الأثام
هل غيرُ أنَ تتيقّظي   فتعاودي كرَّ الخصام
نامي على جَوْر كما   حُملَ الرَضيعُ علىَ الفطام
وقعي على البلوَى كما   وقعَ «الحسامُ» على الحَسام
نامي على جيشٍ من الآ   لامِ محتشِدٍ لُهام

إن بنية القصيدة تقوم على تأجيل المغزى الحقيقي الذي يستثير فينا عكس البنية السطحية الظاهرة . فحين نقدّم التهاني لمن تسبب في ضياع حق من حقوقنا ، أو ألحق بنا الأذى ، فإن الأمر بحاجة إلى تأمّل وقراءة ، لأن معنى ذلك أن ثمّة تأجيلاً أبدياً للمعنى الحقيقي لا بُدَّ من البحث عنه . ولعلنا لو استبدلنا كلمة الرزانة بـ «الحماقة» ، وكلمة العقل بـ «الطيش» ، وكلمة ثوري بـ

«نامي» (والباء في كلٍ للمتروك) من قول الشاعر :

ـ نامي جيـاعَ الشـعب نامي	النَومُ من نـعَم السـلام
ـ إنَّ الحـمـاقـةَ أن تَشُـقّي	بالنُهـوضَ عـَصـا الوئام
ـ والطيشُ أن لا تلجـأي	مِن حـاكـمَيك إلى احتكام

أقول لو استبدلنا هذا بذاك أو شبيهة على طول القصيدة لساغ لنا أيَّ سوغ ، فالقصيدة على هذا النحو تبدو في دعوتها تطلعيّة استشرافيّة ، تحاول تفكيكها بنية قهريّة قمعيّة (تتمثّل في الواقع) فيلجأ إلى (الحُلم) لينتج عن هذا الحلم بنية تحريضيّة تثويرية . فكأني بالجواهري ينادي بأعلى صوته : ثوري جياع الشعب ثوري !

وهذا هو المعنى المطمور العميق ، وذلك هو المغزى الأبدي الأعمق ، الذي يترتب على تفكيك بنية القصيدة .

إن الصراع المحتدم بين رغبة الشاعر في أن يرى أمته قويّة يقظة غير نائمة ، وتطلّعه إلى عزِّها ، وبين قمع هذا التطلّع المشروع وقهره ، هو الذي جعل الشاعر يصطنع هذه الشفرة الرامزة فيطلب النوم من «جياع الشعب» ، وهو إنّما يطلب تثويرهم . ولما كان من المستحيل أن ينام الجائع، كما هو مستحيل أن ينام على نغم البعوض ، وعلى المستنقعات ، فإن بنية ثالثة تطلّ برأسها من خلال هذه البنية المفكّكة ، تلك هي بنية التحريض والتثوير لتصير المعادلة هكذا :

بنية تطلّعية استشرافية

تفككها : بنية قهريّة قمعية

فينتج عنها : بنية تحريضية تثويريَة

ومما يظهر روح التثوير في هذا الحيّز المتحرّك حضورُ الجملة الفعليّة حضوراً قوياً ولافتاً وغلبتها على الجملة الاسميّة . وتواتر الجملة الفعليّة بنسبة تفوق الجملة الاسميّة يعني تغلّبَ الحركة على السكون ، والحدث على الثبوت والاستقرار ، وآية ذلك أن الأفعال تكسب هذا الحيّز حركيّة واضطراباً (٤٤) .

وبعمليّة إحصائية بسيطة يتضح أن لدينا مائة وخمس عشرة جملة فعليّة ، بإزاء ست وعشرين جملة اسمية في قصيدة بلغت اثنين وسبعين بيتاً . ولعلّ طغيان الجملة الفعلية يبدو معقولاً ومتسقاً مع الحدث ؛ إذ الخطاب موجّه من الحيّز التائه الذي يحضُّ الآخرين على فعل شيء ، أو يطلب منهم أن يفعلوا ، ومن هنا تواتر فعل الأمر عن طريق ربطه بجملة الشرط هكذا :

(نامي حرستك ، نامي تصحّي ، نامي تزرك ، نامي تتنوّري ، وهكذا) . فارتكاز الشاعر على الفعل مناسبٌ تماماً للحركة المطلوبة في القصيدة ، بل ومناسب للموقف ، ودليل على توثّب القصيدة وحركيتها ، في دعوتها العميقة لرفض الثبوت والسكون .

ويبدو لي أن طغيان الجملة الفعلية سواءٌ أكان اختياراً واعياً أم غير واع بدلالة الفعل له أهميةٌ من حيث كونه إيحاء للإنسان العربي الذي لا يشارك في (الفعل/ العمل) لتغيير واقعه . وربما هذا الذي سيطر على مخيّلة الشاعر فجعله يركّز على الجملة الفعليّة في قصيدته مكسباً إياها قيمة دلالية جديدة . إن اختيار الجملة الفعلية هنا ، وفق تصوّري ، يشكّل مفتاحاً لبنية النص يفسّر الكل على ضوء الجزء .

ونحن حين نتحدّث عن بنية الجملة الفعلية في النص لا نرمي إلى تصنيفها تصنيفاً آلياً ، وإنما نطمح إلى إبراز السمة اللغوية التي يفرضها بناء الجملة ، سواءٌ أكانت فعلية أم اسمية ، رغبة في الاقتراب من أسلوبية المبدع . فالزمن في القصيدة على كل هو زمن نفسي يعتمد على التداخل النفسي ، وليس على التتابع التاريخي ، لإثارة دلالات الحاضرِ المستلب على وفق رؤية الشاعر .

وهي وإن بدت في **ظاهرها** دعوة للنوم ، إلاّ أنها في بنيتها **المخفيّة المطمورة** إعلان للرفض والثورة . وهذا هو ما تخفيه القصيدة من شبكات دلالية ، وما ينتج عن دعوة الشاعر «جياع الشعب» للنوم ، دون أن يتهيأ لهم الطعام أوّلاً ، والأسرّة المناسبة للنوم ، والمكان النظيف الصالح للنوم . ولما كان النوم لا يكون مع الجوع ، ولا يكون على القذارة ورمزها المستنقعات ونغم البعوض ، فإن النتيجة شيء ثالث تماماً هي الدعوة للثورة . وهذا هو ما وصفْناه بـ «الحيّز المتحرّك» الذي تدعو إليه القصيدة .

وبعد ،

فإن « تنويمة الجياع» هي أغنية النفس العربيّة الحرّة في تحرّقها وحنينها إلى ما حُرمت منه ، وفي رغبتها وتطلّعها إلى ما تصبو إليه . وهي تحمل وحدتها من خلال تفكيكها ، وبنائيتها تكمن في تفكيكها ، كما يدعو تفكيكها إلى بنائيتها ، فكأنها تبدأ من حيث تنتهي ، وتنتهي من حيث يجب أن تبدأ .

هوامش البحث وتعليقاته :

١ . انظر : جاك ديريدا ، الكتابة والاختلاف ، ترجمة كاظم جهاد ، تقديم محمد علال سيناصر ، دار توبقال للنشر ، ١٩٨٨ م ، ص ٦١ .

ويعدُّ جاك ديريدا من جيل الفلاسفة الفرنسيين التالين لسارتر وميرلو بونتي ، الذين تضع أعمالهم ، التي بدأت الظهور منذ أواخر الخمسينات وما تزال ، تحت مجهر الشك والتساؤل مفاهيم كل من (الفلسفة) و (الأثر) و (العمل) الفكري أو الفني أو الأدبي بمعناه الناجز والنهائي والمكتمل ، و(التاريخ) و (العقل) و (النظام) ، و(النسق) ، وغيرها . (انظر : مقدّمة كاظم جهاد ، الكتابة والاختلاف ، ص ٢٣) .

٢ . انظر : خوسيه ماريّا بوثويلو ايفانكوس ، نظريّة اللغة الأدبيّة ، ترجمة حامد أبو أحمد ، مكتبة غريب ، ١٩٩٢ م ، ص ١٤٧ .

٣ . انظر : نصرت عبدالرحمن ، في النقد الحديث دراسة في مذاهب نقديّة حديثة وأصولها الفكريّة ، عمّان ، مكتبة الأقصى ، ١٩٧٩ م ، ص ٧٩ ، ص ١٠٣ ، ص ١٤٧ .

٤ . الكتابة والاختلاف ، ص ٥٣ .

٥ . الكتابة والاختلاف ، ص ٦١ .

٦ . انظر : عبدالله إبراهيم وآخرون ، معرفة الآخر مدخل إلى المناهج النقديّة الحديثة ، بيروت ، المركز الثقافي العربي ، ١٩٩٠ ، ص ١١٦ .

٧ . انظر : جاك دريدا ، الاستنطاق والتفكيك ، مجلّة الكرمل ، ع ١٧ ، ١٩٨٥ م ، ص ٥٦ .

٨ . وليم راي ، المعنى الأدبي من الظاهراتية إلى التفكيكيّة ، ترجمة يوئيل يوسف عزيز ، بغداد ، دار المأمون ، ١٩٨٧ م ، ص ١٦١ .

٩ . نظريّة اللغة الأدبيّة ، ص ١٤٧ .

١٠ . انظر : معرفة الآخر ، ص ١٤٢ .

١١ . انظر : دريدا ، « البنية ، اللعب ، العلامة في خطاب العلوم الإنسانية » ، ترجمة جابر عصفور ، فصول ، م ١١ ، ع ٤ ، شتاء، ١٩٩٣ ، ص ص ٢٣٠ـ٢٥٠ .

١٢ . م . هـ. ابرامز ، المدارس النقدية الحديثة في معجم المصطلحات الأدبية ، ترجمة عبدالله معتصم الدبّاغ ، بغداد ، الثقافية الأجنبية ، السنة ، العدد الثالث ، ١٩٨٧ ، ص ٤٦ .

١٣ . نظريّة اللغة الأدبية ، ص ص ١٤٦ـ١٤٧ .

١٤ . نظريّة اللغة الأدبيّة ، ص ١٥٧ .

١٥ . الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية قراءة نقديّة لنموذج إنساني معاصر ، جدّة ،

النادي الأدبي الثقافي ، ١٩٨٥ م ، ص ٦٤ .

١٦ . انظر : عبدالله الغذّامي ، الخطيئة والتكفير ، ص ص ٦٥-٦٦ .

١٧ . نظريّة اللغة الأدبيّة ، ص ١٥٨ .

١٨ . انظر : وليم راي ، المعنى الأدبي ، ثمّة فصل عن دي مان بعنوان : «مفارقة التفكيكيّة/ تفكيكية المفارقة» ، ص ص ٢٠٨-٢٢٨ .

١٩ . See. Jonathan Culler, on Deconstruction, Cornell University press, Ithaca, New York, 1982 .

٢٠ . انظر على سبيل المثال :

Christopher Norris, Deconstruction, Theory and Practice, Methuem, London and New York, 1982 .

Textual Strategies, Cornell university Press, Ithaca, New York, 1979.

٢١ . «التفكيكيّة والنقّاد الحداثيون العرب» ، دراسات ، الجامعة الأردنية ، م١٦ ، ع٣ ، ١٩٨٩ م ، ص ص ١٩٨-٢٠٧ .

٢٢ . انظر : الكتابة والاختلاف ، ص ٥٧ .

٢٣ . معرفة الآخر ، ص ١١٤ .

٢٥ . انظر : كريستوفر نوريس ، التفكيك النظرية والتطبيق ، عرض سميّة سعد ، فصول ، ع٤ ، ١٩٨٤ م ، ص ٢٣١ .

٢٦ . انظر : معرفة الآخر ، ص ص ١١٥-١١٦ .

٢٧ . Richard Kearny , Modern Movements in European Philosophy , Manchester university press . 1986 , p. 119 .

٢٨ . انظر: معرفة الآخر ، ص ص ١١٨-١١٩ .

٢٩ . انظر : سعيد علّوش ، معجم المصطلحات الأدبيّة المعاصرة ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني، الدار البيضاء سو شبريس ، ١٩٨٥ م ، ص ٨٦ .

٣٠ . الكتابة والاختلاف ، ص ٣٣ .

٣١ . انظر : نظرية اللغة الأدبية ، ص ١٥٤ .

٣٢ . الكتابة والاختلاف ، ص ٥٢ .

٣٣ . معرفة الآخر ، ص ص ١٢٣-١٢٤ .

٣٤ . Modern Movements in European Philosophy , p. 122..

٣٥ . الكتابة والاختلاف ، ص ٤٧ .

٣٦ . عبدالله الغذامي ، الخطيئة والتكفير ، ص ١٣٣ .
٣٧ . الكتابة والاختلاف ، ص ٤٩ .
٣٨ . كريستوفر بطلر ، التفسير والتفكيك والآيديولوجية ، ترجمة نهاد صلحيّة ، مجلة فصول ، ع ٣ ، ١٩٨٥ م ، ص ٨٠ .
٣٩ . المعنى الأدبي ، ص ٢٠٨ .
٤٠ . انظر : عبدالله الغذامي ، الخطيئة والتكفير ، ص ٢٩٦ .
٤١ . عبدالملك مرتاض ، ا ـ ي ، دراسة سيميائية تفكيكيّة لقصيدة «أين ليلاي» لمحمد العيد ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ١٩٩٢ ، ص ص ١٠٢ـ١٠٣ .
٤٢ . عبدالملك مرتاض ، نفسه ، ص ١١٦ .
٤٣ . انظر : علي الشرع ، السابق ، ص ص ٢١٤ـ٢١٥ .
٤٤ . مرتاض ، نفسه ، ص ص ٦٦ ـ ٦٧ .

مصادر البحث ومراجعه :

أ . العربية والمترجمة

١ . أبرامز ، م . هـ ، المدارس النقدية الحديثة في معجم المصطلحات الأدبية ، ترجمة عبدالله معتصمم الدباغ ، بغداد ، الثقافية الأجنبية ، السنة السابعة ، العدد الثالث ، ١٩٨٧ م .
٢ . إبراهيم ، عبدالله وآخرون ، معرفة الآخر مدخل إلى المناهج النقديّة الحديثة ، بيروت ، المركز الثقافي العربي ، ١٩٩٠ م .
٣ . بطلر ، كريستوفر ، التفسير والتفكيك والآيديولوجية ، ترجمة نهاد صلحيّة ، مجلة فصول ، ع ٣ ، ١٩٨٥ م .
٤ . ثامر ، فاضل ، سلطة النص أم سلطة القراءة ، بغداد ، الأقلام ، ١٩٨٨ م .
٥ . دريدا ، جاك ، الكتابة والاختلاف ، ترجمة كاظم جهاد ، تقديم محمد علال سيناصر ، دار توبقال للنشر ، ١٩٨٨م .
٦ . راي ، وليم ، المعنى الأدبي من الظاهراتية إلى التفكيكيّة ، ترجمة يوئيل يوسف عزيز ، بغداد، دار المأمون ، ١٩٨٧ م .
٧ . الشرع ، علي ، التفكيكية والنقّاد الحداثيون العرب » ، دراسات ، الجامعة الأردنية ، م ١٦ ، ع ٣ ، ١٩٨٩ م .
٨ . عبدالرحمن ، نصرت ، في النقد الحديث دراسة في مذاهب نقديّة حديثة وأصولها الفكريّة ،

عمّان ، مكتبة الأقصى ، ١٩٧٩ م .
٩ . عصفور ، جابر ، مترجم ، «البنية ، اللعب ، العلامة في خطاب العلوم الإنسانية ، فصول ، م ١١ ، ع ٤ ، شتاء ، ١٩٩٣ م .
١٠ . علوّش ، سعيد ، معجم المصطلحات الأدبيّة المعاصرة ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، الدار البيضاء سو شبريس ، ١٩٨٥ م .
١١ . الغذامي ، عبدالله ، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية قراءة نقديّة لنموذج إنساني معاصر ، جدّة ، النادي الأدبي الثقافي ، ١٩٨٥ م .
١٢ . ماريا ، خوسيه ، نظريّة اللغة الأدبيّة ، ترجمة حامد أبو أحمد ، مكتبة غريب ، ١٩٩٢ م .
١٣ . مرتاض ، عبدالملك ، أ-ي : دراسة سيميائية تفكيكيّة لقصيدة «أين ليلاي» لمحمد العيد ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ١٩٩٢ م .
١٤ . نوريس ، كريستوفر ، التفكيك النظرية والتطبيق ، عرض سمية سعد ، فصول ، ع ٤ ، ١٩٨٤ م .

ب) الأجنبية :

١٥ . Jonathan Culler , on Deconstructin, Cornell university press, Ithaca, New York , 1982 .
١٦ . Richard Kearny, Modern Movements in European Philosophy, Manchester university press , 1986 .

آراء طلبة الجامعات الأهلية المختلطة
في منطقة عمان الكبرى حول برامج تعليمهم الجامعي

د. حسن جميل طه / د. مروان أبو حويج
كلية الآداب - جامعة العلوم التطبيقية

ملخص

تهدف هذه الدراسة الى استطلاع آراء طلبة الجامعات الأهلية المختلطة في منطقة عمان الكبرى حول برامج تعليمهم الجامعي ، من حيث الاهداف والمحتوى وأساليب التدريس ووسائل التقويم، ومن حيث الخدمات المساندة والأنشطة المصاحبة لها .

والقصد من ذلك الخروج برؤية تحدد أهم ملامح البرامج التعليمية الحالية ، وتبين واقع الخدمات المساندة لها ، من وجهة نظر الطلبة المستفيدين منها تمهيداً لطرح توصيات ومقترحات لتطويرها بحيث تراعي إهتماماتهم وتحقق طموحاتهم بصورة أفضل عما هو قائم حالياً ، كما تحاول الدراسة معرفة أثر تخصص الطالب وجنسه على رأيه في جوانب البرنامج الدراسي الجامعي وبالتالي معرفة ما أذا كان لهذين المتغيرين أثر على اراء الطلبة الجامعيين في تلك البرامج .

وتتمثل خطوات الدراسة في معالجة نظرية لأهم الأسس والمبادئ التي يستند اليها التعليم الجامعي ، ثم دراسة ميدانية على عينة تمثّل طلبة أربع جامعات أهلية من أصل الجامعات الخمس الممثلة جغرافياً لمنطقة عمان الكبرى ، ذلك لإستطلاع آرائهم في هذا الخصوص ثم عملية تحليل البيانات ومناقشة النتائج التي اسفرت عنها الدراسة الميدانية ، وأخيراً طرح بعض التوصبات التي يمكن ان ترتقي بالبرامج التعليمية في الجامعات الاهلية بحيث تلبي احتياجات وطموحات هذه الشريحة الشبابية بصورة أفضل .

وقد شملت استبانة الدراسة الميدانية عناصر التعليم الجامعي واستطلعت آراء الطلبة في

مدى تفهمهم للنظام التعليمي الجامعي ، ومكونات برامجهم الدراسية وتوازنها ، ومدى ارتباط مايدرسونه بواقع حياتهم ، وتقييمهم لأساليب التدريس الجامعية ، والامكانات المتوفرة خدمة لنظام التعليم الجامعي وآرائهم حول بعض القضايا الأخرى ذات العلاقة بالتعليم في الجامعات الأهلية بالاردن .

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ملموسة في آراء الطلبة حول برامج تعليمهم الجامعي وخدماتها المساندة بين الجامعات الاربع موضوع الدراسة ، ويعزى ذلك إلى متغيرات التخصص بالدرجة الاولى والجنس بدرجة أقل .

Opinions of Students of Mixed Private Universities in Greater Amman Area Concerning their Study Programs

Dr. Hasan Jamil Taha / Dr. Marwan Abu Huweij
Faculty of Arts - Applied Science University

Abstract

This exploratory field study aims at identifying the opinions of students in mixed private universities in greater Amman area concerning their study programs currently applied in the colleges and departments they study at . The range of opininons requested covers objectives , content, teaching methods , evaluation techniques and ancillary services .

The main drive behind this study is to come up with a relatively whole picture delineating the main tenets of study programs and plans at the private universities as seen and assessed by the students. The results of the study would lead to suggstions and rcommendations for improvement and/ or revision of current study plans and ancillary services.

The study uses two dependent variables : the student's sex and speciality to decide of those tow variables have a bearing on the independent variables represented by the camponents of the study program .

The present study begins with an exposition of the main concepts of University education, procedes with a field application of a questionnaire on

the camponents of study plans. The study sample included 570 students in four private universities in greater Amman .

The questionnaire covered subjects relating to how well students understood their study programs, how balanced they think those programs and their components were, how those programs linked with their real life, how they evaluate teaching methods and examination modes, and lastly, what they think of services offered to back study programs such as library, laboratory, transport and other ancillary services .

The study revealed tangible differences between student according to their specific institution (university), sex and speciality. At the end of the study, specific rcommendations for improvement were made by the researchers.

مقدّمة

تعتبر الجامعات أولى المؤسسات التي تخرج قادة المجتمع في كافة المجالات شريطة وضوح أهدافها وحسن تخطيط برامجها ، وتوفر الكوادر البشرية عالية التدريب والامكانات المادية الكافية ، ووجود الجو الاكاديمي الحر المساعد على البحث والتطوير .

ولعل أول أهداف البحث والتطوير في عمل الجامعات توجيه البحث العلمي نحو حل المشكلات المترتبة على ضعف الكفاءة الداخلية لنظم التعليم الجامعي ، ومن ثم تلمّس الحلول العلمية والعملية الناجعة لمواءمة مخرجات هذا التعليم مع متطلبات التنمية الشاملة في المجتمع .

إن الانسان ـ كما يرد في أدبيات التربية والتنمية ـ أساس التنمية ووسيلتها وغايتها ، وبالتالي فإن نوعية تعليمه وتثقيفه وتدريبه هي التي تحدد مدى نجاح النظم التعليمية في تحقيق الغايات النبيلة التي تتصدى لها . فنشر الثقافة وتعميقها وتأصلها ، وزرع بذور التقدم العلمي والتكنولوجي ، وقيادة حركة التغير الاجتماعي ، وأيجاد الحلول الكفيلة بأزالة معوقات التطور الحضاري ، والاستغلال الرشيد للموارد الطبيعية ، والاستثمار المربح اقتصادياً واجتماعياً في تنمية الموارد البشرية . . كل ذلك يعتمد على نوعية التعليم بصورة عامة والتعليم الجامعي على وجه الخصوص .

ولقد ازدادت في العقود الاخيرة من هذا القرن أهمية إجراء بحوث علمية تعالج طبيعة وأساليب ومشكلات العملية التربوية . وربما كانت ظاهرة البحث العلمي التجريبي هي العدوى المفيدة الوحيدة التي تأثرت بها التربية من عالم الصناعة والاعمال والانتاج ، والمقصود من البحث العلمي تحليل وفهم الظواهر الطبيعية والاجتماعية ومعرفة العوامل المؤثرة فيها ، وايجاد الحلول لمشكلات وصعوبات تواجه الانسان في حياته وعمله وعلاقته وتطوره . كما أن عوامل الاثارة والتحدي وروح الاستقصاء والرغبة في الوصول الى الحقيقة تكمن وراء انتشار فكرة البحث والتجريب . وكثيراً ما يكون الخيال والرغبة في وجود مجتمع انساني أفضل وراء البحث العلمي .

وقد قوبل منهج البحث العلمي التجريبي بكثير من المقاومة للعلم والعلماء وأساليبهم العلمية لأسباب مختلفة منها الجهل أو التجاهل ، او الخوف من الجديد ، أو المحافظة على المصالح والامتيازات المترسخة .

غير أن المبالغة في تقديس البحث العلمي دون الأخذ في الاعتبار الأبعاد الأخرى للخبرة الانسانية يجعل من العالم مختبراً كبيراً جافاً ، فالانسان والمجتمع لا يخضعان دوماً وبسهولة ، وخاصة في السلوك ، للتقنين العلمي المختبري الذي يدعو اليه المنهج العلمي التجريبي ، كما أن

البحث العلمي لايحل كافة المشكلات ولا تتوفر له القدرة السحرية على التغير المطلوب وأنما هو ينير الطريق ويطرح البدائل لمتخذي القرار ، وبذلك تبقى قرارات المؤسسة ومراكز السلطة في أي مكان هي العامل الحاسم في تغيير الاوضاع القائمة .

ولعل من أهم التغيرات التي حدثت في العقود الاخيرة انتقال الاهتمام من (وبالتالي الاستثمار في) الاستخدام الكثيف للقوى البشرية العاملة الى الاستخدام الامثل للمستحدثات التكنولوجية المتقدمة . خاصة بعد ان ثبتت جدوى هذه النقلة النوعية في عمليات تحسين الانتاج وتطويره نوعياً وكمياً ودفع مسيرة التنمية الاقتصادية في المجتمعات التي أخذت بهذا التغيير بمعدلات أسرع كبيراً من السابق .

ومن هنا نجد أن الربط الوثيق بين برامج وأنشطة التعليم الجامعي وسوق العمل والانتاج وميادين الحياة العملية أمر لابد منه في ضوء الوظيفة الاساسية للتعليم الجامعي اليوم وهي إعداد الكوادر البشرية عالية المستوى العلمي والثقافي والتدريبي لاقتحام ميادين التنمية في كافة المجالات .

أن التحديث من خلال التكنولوجيات المتقدمة يؤدي بالضرورة الى تغيرات أجتماعية واقتصادية وثقافية كبرى من أبرزها تغير طبيعة المهن والاتجاهات الاجتماعية المتعلقة بها والمترافقة معها ، وعلى التعليم الجامعي - وخاصة في الجوانب التطبيقية منه - أن يلبي بإستمرار حاجات سوق العمل والانتاج ، الا ان دوره الاساسي يبقى قيادة حركة التغير الاجتماعي وحل أشكالية الموروث الثقافي في ضوء التغيرات الكبرى التي حدثت وتحدث داخل الثقافات الانسانية المحيطة .

وينصح علماء التنمية وخبراؤها بأن يتسق التعليم الجامعي مع التغيرات الاقتصادية والمهن التجارية الناشئة وبالتالي الاستجابة الجيدة والسريعة لتلبية المتطلبات والخبرات والاساليب والاتجاهات اللازمة لمشاركة الافراد والمؤسسات في الثورة العلمية والتكولوجية التي بلغت الأن مرحلة متقدمة للغاية قد لا نلحق حتى بذيلها فيما لو بقيت أوضاع التعليم العالي في بلادنا كما هي عليه حتى الآن . وفي هذا السياق ، يعتبر التعليم الجامعي التطبيقي عاملاً جوهرياً ومجالاً طبيعياً وحيوياً لتنمية المورد البشري وهو الانسان وسيلة التنمية الحقيقية وأغلى مايملكه المجتمع قيمة وجدوى وغاية . ومن هنا تبرز أهمية تطوير البرامج والخطط الدراسية في الجامعات لمواكبة حركة التقدم الانساني في جوانبه المادية التكولوجية والانسانية الاخلاقية .

ان المقولة الشهيرة التي باتت على كل لسان عند الحديث عن دور الجامعات بأن الوظائف الاساسية للجامعات تتمثل في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وأن هناك علاقة

جدلية بين هذه الوظائف الاساسية وجوانب التنمية في المجتمع ومجالاتها المختلفة ، هذه المقولة مازالت قائمة حتى الأن منذ انطلاقها في الستينيات والسبعينيات من هذا القرن .

ويقول خبراء البحث العلمي في ميدان التعليم الجامعي أن الجامعة الحديثة تقوم بثلاثة أمور أساسية : أعداد الكوادر البشرية الرائدة لتطوير القطاعات التنموية المختلفة ، وتطوير الأداء الاكاديمي والبرامج لتعليميه والتدريبة والبحثية في الجامعة نفسها أثناء قيامها بعملها ، والافادة من الخبرات المتوفرة لدى اعضاء الهيئات التدريسية والطلبة والتي تكون عادة مصدراً هاماً من مصادر المعرفة والمشورة المتخصصة .

إن الجامعات الاردنية ـ حالها حال معظم جامعات بلدان العالم الثالث ـ تعاني بدرجات متفاوتة من بعض المشكلات والصعوبات التي تحد من كفاءتها الداخلية وتمنعها بالتالي من تحقيق درجة المواءمة المطلوبة بين برامجها ومتطلبات التنمية السريعة وطموحات الشرائح الاجتماعية المختلفة .

يقول د. عبدالله أبو بطانة خبير التعليم العالي في منظمة اليونسكو ، "ماتزال قدرات نظم التعليم العالي في الوطن العربي محدودة في مجالات تقديم تعليم عال متواءم ومتلائم مع متطلبات التنمية ، وماتزال قدرات هذاالتعليم على مواكبة التغيرات السريعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا وطبيعة المهن والوظائف في سوق العمل محدودة أيضاً" . (١)

وقد جاء في استنتاجات وتوصيات الحلقة النقاشية الدراسية "بحوث الدراسات العليا في الجامعات العربية وأثرها في التنمية » . (٢) التي عقدت في بغداد في الفترة ١١-١٣/ ٥/ ١٩٩٢ بتنظيم من اتحاد مجالس البحث العلمي العربية واللجنة الوطنية العراقية لنقل التكنولوجيا ما يلي :-

ـ قلة اللجوء في الوطن العربي الى تشكيل فرق بحثية على مستوى الدراسات الجامعية وخاصة العليا ، بغرض تكامل البحوث وتبني مشاريع بحثية ذات صلة بالتنمية . . . الأمر الذي أدى الى غياب المدارس البحثية ذات الخبرات التراكمية في الاختصاصات الاكاديمية يركن اليها عند طلب الاستشارات العلمية والتقنية من قبل القطاعات الانتاجية والخدمية وغيرها .

ـ ضرورة رفع نسبة الجهود البحثية المبذولة في الدراسات العليا بما يخدم التنمية وحل مشكلاتها . . .

---

١ . عبدالله أبو بطانة ، «الجامعات وتحديات المستقبل» ، في عالم الفكر ، العدد ٢ ، المجلّد ١٩ ، أيلول ١٩٨٨ (الكويت وزارة الإعلام) .

٢ . التقرير الختامي للحلقة (بغداد ، أيار ١٩٩٢) .

- توسيع صلاحيات الاقسام العلمية في الجامعات بما يكفل منحها دوراً أكبر في تطوير العلمية التعليمية والبحثية في الجامعات التي تنتمي اليها .

***

إن الدراسة الحالية جهد متواضع يصب في مجرى البحث العلمي من أجل التطوير ويحاول تلمس بعض مشكلات التعليم الجامعي التي تترافق عادة مع برامج هذا التعليم وأنشطته المصاحبة وخدماته المساندة في الجامعات الأهلية .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى استطلاع آراء طلبة الجامعات الاهلية المختلطة في منطقة عمان الكبرى حول برامج تعليمهم الجامعي من حيث الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس ووسائل التقويم ، ومن حيث الخدمات المساندة لها .

والقصد من ذلك الخروج برؤية تحدد أهم ملامح البرامج التعليمية الحالية وتبين واقع الخدمات المساندة لها من وجهة نظر الطلبة المستفيدين منها تمهيداً لطرح توصيات ومقترحات لتطويرها بحيث تراعى اهتماماتهم وتحقق طموحاتهم بصورة أفضل عما هو قائم حالياً .

كما تحاول الدراسة معرفة أثر تخصص الطالب وجنسه على رأيه في جوانب البرنامج الدراسي الجامعي ، وبالتالي معرفة ما إذا كان لمثل هذه المتغيرات أثر على آراءالطلبة الجامعيين في تلك البرامج .

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة بمحاولة الاجابة عن بعض الاسئلة المرتبطة ببرامج التعليم الجامعي من حيث أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها ووسائل تقويمها إضافة الى الانشطة المصاحبة والخدمات المساندة لها ، وهذه الاسئلة هي :-

- هل هناك فروق ذات دلالة بين آراء طلبة الجامعات الأهلية التي طبقت فيها الدراسة فيما يتعلّق بالبرنامج الدراسي ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة بين اراء الطلبة حسب متغير الجامعة ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة بين اراء الطلبة حسب متغير الحنس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة بين اراء الطلبة حسب متغير التخصص ؟

وتتحدد المشكلة بمعرفة رأى الطلبة في الجوانب التالية

- وضوح البرنامج التعليمي القائم في الجامعة بالنسبة للطالب من حيث الاهداف والمحتوى وأساليب التدريس ووسائل التقويم .
- خدمات الارشاد والتوجيه الاكاديمي .
- الخدمات المساندة (عدد أعضاء هيئة التدريس - المكتبات - الورش والمختبرات - المواصلات) .
- التسهيلات الادارية .

الدراسات السابقة :-

تعرض الكثير من الدراسات والبحوث والتقارير في ميادين ومجالات التعليم الجامعي لقضية تقييم الخطط والبرامج الدراسية لهذا المستوى من التعليم ولخدماته المساندة الاخرى سواء في البلدان المتقدمة أو في البلدان النامية ، الا ان معظم تلك الدراسات والبحوث ركز على تقييم الخبراء ومخططى البرامج وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام الاكاديمية لهذه البرامج والخطط ، ولم يحظ تقييم الطلبة أنفسهم لما يدرسونه ويفرض عليهم في كثير من الاحيان بإهتمام مماثل ، بل يمكن القول ودون مبالغة بأن عنصر الطلبة - وهم المستهدفون أصلاً من التعليم الجامعي والعالي - كثيراً مايتم إهماله ولاتدخل آراء الطلبة كعامل من عوامل تقييم البرامج الدراسية الجامعية في الكثير من البلدان النامية وعلي رأسها الدول العربية ، وتساق وراء ذلك الحجج المختلفة كضيق الوقت ، وتلبية الاولويات الأساسية ، وعدم جدوى تقييمات الطلبة لضعف مستويات نضوجهم وأداركهم وعدم موضوعيتهم . . . وما الى ذلك .

إلا أن آراء الطلبة أنفسهم فيما يدرسون في الجامعات يعتبر مصدراً هاماً من مصادر التغذية الراجعة والمواءمة والتطوير السليم للبرامج والخطط الدراسية الجامعية .

ومن أشهر الدراسات التي تأخذ برأي الطلبة تلك الدراسات الكبرى والمسحية التي تجرى بين الحين والأخر في جامعات الدول المتقدمة لمعرفة اين تقف المؤسسات التعليمية العليا فيها من حركة الزيادة في التقدم العلمي والتكولوجي في العلم . ففي الولايات المتحدة كانت دراسة التفوق في التعليم المشهورة عام ١٩٨٤ (A Nation At Risk) وراء الكثير من الاصلاحات والتغييرات التي طورت التعليم بكافة مستوياته في الولايات المتحدة وجعلت من بعض جوانب هذا التطوير أمثلة تحتذى في كثير من بلدان العالم .

وفي اليابان كشفت الدراسة المسحية المميزة لمستويات التحصيل المقارنة مع الولايات المتحدة عام ١٩٩٠ (مجلة تايم الأمريكية ، عدد تموز ، ١٩٩٢) عن تفوق كبير لليابان في

مستويات تحصيل الطلبة في كافة المواحل الدراسية مما جعل اليابانيين يحسون بالفخر والامريكيين يحسّون ببعض خيبة الامل من آداء نظامهم التعليمي .

أما دراسة خصائص وأتجاهات طلبة السنة الجامعية الاولى في الولايات المتحدة(١٩٨٩) فقد ركزت على أهمية معرفة المسؤولين عن التعليم الجامعي لخصائص واتجاهات الطلبة وطرق تفكيرهم وتوقعاتهم لمهمتهم المستقبلية والأهداف التي يتطلعون الى تحقيقها نتيجة التحاقهم بتخصصاتهم الدراسية في الجامعات ، وقد وجدت هذه الدراسة المسحية الشاملة بعض الحقائق الجديرة بالاهتمام . . . (١١) :

- كانت دوافع الطلبة للالتحاق بالدراسة الجامعية على الترتيب حسب أولويتها : الوصول الى مركز ذى اهمية أجتماعية ، الثقافة العامة وزيادة المعرفة حول مايميل الطالب الى معرفته ، الحصول على وظيفة ذات دخل مرتفع ، الرغبة في مواصلة الدراسة الأعلى ، وأخيراً إرضاء لرغبة الوالدين والأقارب ، اما الأهداف التي يسعى الطلبة الى تحقيقها فقد وجدتها الدراسة تأخذ الترتيب التالي : الحصول على امتيازات إقتصادية ، وتكوين عائلة ناجحة ، وأن يكونوا حجة ومرجعاً في مجال تخصصهم ، مساعدة الآخرين ، الرغبة في إعتراف زملائهم بقدرتهم ، وتغيير القيم الاجتماعية السائدة ، وأخيراً الإشراف والترؤس على الآخرين .

ويشار هنا الى دراسة أمريكية شهيرة أخرى هي تقرير لجنة العمل حول جودة البرامج الجامعية (١٢) التي بيّنت مدى الارتباط الوثيق بين عوامل التميز في أداء الطلبة الجامعين وجودة الخطط والبرامج الدراسية المطروحة في التخصصات المختلفة ومواءمتها لمتطلبات سوق العمل المتطور .

إن أية مؤسسة تعليمية - وما يعنينا هنا الجامعات - تحرص على تطوير مستويات أدائها لا بد لها من إجراء دراسات تقويميه لخططها وبرامجها الدراسية وخدماتها المساندة بين الحين والآخر ، وأن تحرص على أن يكون تقييم الطلبة أنفسهم لهذه الخطط والبرامج عنصراً اساسياً من عناصر تقييم الأداء في الجامعات .

أما في العلم العربي فقد جرت بعض الدراسات الهامة في مجال التعليم الجامعي وتقييم برامجه وخططه الدراسية وجوانب آداء الطلبة وأعضاء الهيئات التدريسية ، وخاصة خلال عقدي الثمانينات والتسعينات ، وفيما يلي تلخيص لأبرز نتائج الدراسات العربية في هذا المجال :

ـ دراسة علي وطفة (١٩٩٣) : (٨)

عالجت هذه الدراسة متغيري الجنس والتخصص كمتغيرين مستقلين واثرهما في عملية التفاعل التربوي (العلاقات التربوية الاجتماعية) بين الاساتذة والطلبة التي تتيحها الدراسة الجامعية النظامية في جامعتين عربيتين هما جامعة الكويت وجامعة دمشق ، وقد استنتجت هذه الدراسة وجود تباينات في تقويمات الطلبة دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في كلتا الجامعتين ، وتباينات دالة إحصائياً كذلك بين طلبة التخصصات المختلفة في الجامعتين ، وإختلافاً واضحاً في مستوى التفاعل بين الاساتذة والطلبة (من وجهة نظر الطلبة) في كل من الجامعتين .

دراسة أحمد الخطيب (١٩٩٢) : (٤) .

بعد معالجة وصفية تحليلية إحصائية لواقع الجامعات الاهلية في الاردن . خلصت هذه الدراسة الى توصيات واقتراحات محددة لمعالجة ما أسمته الدراسة جوانب الخلل في الوضع العام للجامعات الاهلية وأدائها ، ومن تلك المقترحات القيام بمراجعة جذرية شاملة للخطط والبرامج الدراسية والتخصصات الاهلية التي تقدمها الجامعات الاهلية بحيث لاتتعارض او تتناقض او تزدوج مع برامج الجامعات الحكومية ، وأعتماد معيار مدى حاجة سوق العمل لمخرجات البرامج الدراسية المطروحة ، وتقديم برامج أكاديمية ومهنية وتدريبيه غير تقليدية لفئات عمرية ومهن واهتمامات مختلفة ، واستحداث أنماط جديدة من التعليم الجامعي مثل الدراسة المسائية والدراسة اثناء العمل والدراسة عن بعد وغيرها .

دراسة عبد الرزاق بني هاني (١٩٨٩) : (٩) .

تنطلق هذه الدراسة من مقولة أنه تتشكل لدى الطلبة خلال مرحلة الدراسة الجامعية رغبات واتجاهات جديدة تتمشى مع نظرية الشهادات الجامعية التي تعتبر مؤشراً على مدى كفاءة الخريج ونوع انتاجيته ، وقد وجدت هذه الدراسة أن تحصيل الطلبة الجامعيين(كمؤشر على الكفاءة) يتأثر بثلاثة عوامل هي الجنس (يميل الذكور الى تحقيق مستويات تحصيلية أعلى من الاناث) وحجم الاسرة (يتأثر تحصيل الطلبة سلباً بكبر حجم الاسرة التي ينتمون اليها) والدخل المادي للأسرة (أثره ايجابي على التحصيل كلما ارتفع) ، كما استنتجت الدراسة وجود ارتباط طردي بين التحصيل العلمي للطالب ومعدله في الثانوية العامة . وأن رغبته في التخصص وهو يدرس الثانوية العامة لم يكن لها أثر يذكر على تحصيله ، وأن تخصصه الحالي في الجامعة ليس له أثر سلبي على تحصيله العلمي إلاّ أن الدراسة أظهرت وجود إرتباط طردي بين تحصيل الطالب

وعدد الساعات التي يخصصها للدراسة وإعداد مايطلب منه من اوراق بحثية أو تقارير أو تلخيصات .

دراسة عاصم جانو (١٩٨٨) : (٣) .

طبقت هذه الدراسة مؤشراً (أو مقياساً) كمياً وموضوعياً لقياس مستوى تحصيل الطلبة وذلك لتقويم مردود العلمية التعليمية بصورة مجردة وموضوعية ، ولكشف الصعوبات التي تعترض سبيل الطلبة في دراستهم للمقررات المطروحة في برامجهم ، وقد استنتجت الدراسة أن المشكلة الاساسية في الخطة الدراسية هي عدم الترابط بين اجراء (او وحدات) المعرفة في المقررات ، وضعف الارتباط بين اختبارات هذه المقرارات والاهداف المعلنة لها ، وعدم الاهتمام بدور الامتحانات الجامعية في تطوير التعليم الجامعي ورفع مستوى أداء الاساتذة والطلبة .

دراسة محمد الرشيد (١٩٨٧) : (٥) .

اعتمد الملف الذي قدمته هذه الدراسة أصلاً على تقرير (أمة في خطر) الامريكي الشهير عام ١٩٨٤ . وقد القت هذه الدراسة الضوء على عدد من الأمور الهامة في التعليم العالي من أبرزها :

- يمكن تحسين نوعية التعليم الجامعي بصورة ملحوظة إذا طبقت شروط ثلاثة حاسمة للتفوق هي :

أ . تكثيف استغراق الطلبة في الدراسة ، أي تكثيف مشاركتهم النوعية والكمية في أنشطة تعليمهم المنهجية واللامنهجية .

ب . حفز تطلعات الطلبة ورفع مستويات طموحهم حيث يميل الطلبة الى النجاح في المقررات والتخصصات التي تعبر عن طموحاتهم .

ج . الاستفادة المستمرة من التغذية الراجعة من مصادر مختلفة أهمها الطلبة أنفسهم في تحسين وتطوير الاساليب والمحتوى الدراسي وتحسين ظروف بيئة التعلم .

كما لاحظت الدراسة أن القواعد والمعايير التي تصنعها هيئات الاعتماد المهني للتخصصات (مثل الاتحادات العامة والنقابات المهنية) تنتهي بالطلبة الى معرفة محدودة ومشتتة تبدد طموحاتهم وتسد أمامهم خيارات مهنية مستقبلية كثيرة ، وأن اعضاء هيئات التدريس بالجامعات هم لبّ القوى الاكاديمية وأن أوضاعهم الاجتماعية ومعنوياتهم وتأهيلهم والتزامهم من الامور الهامة التي تنعكس على تحصيل الطلبة ، وأن رفع مستوى المتطلبات والمعايير المرتبطة

بالاداء والابداع والتميّز أمر أساسي لوقف التدهور في المستويات الاكاديمية العامة للطلبة ومقاومة تيار التهافت على الشهادات الجامعية دون بذل جهود متميزة لاستحقاقها .

تقرير عبد المحسن العبد الرزاق (١٩٨٧) : (٧) .

أشار تقرير مدير جامعة الكويت السابق الى أهمية الارشاد الاكاديمي في نجاح نظام الدراسة الجامعية ، واعتبر مشكلات التسجيل والدراسة ناجمة من عدم كفاية عمليات الارشاد ، وضعف مستويات نضوج الطلبة ، وغياب الاحصائيات الفاعلة ، وضعف التنسيق بين الكليات والهيئات التدريسية . وقد بين تقرير الدكتور عبد الرزاق أن الضعف أو العجز في بعض أو كل تلك العوامل يؤدي بدرجات متفاوتة الى مشكلات التسجيل وتفاقمها وبالتالي الى احباط الطلبة ، وأن عملية تجميع الطلبة للوحدات المعتمدة المطلوبة للتخرج بغض النظر عن المستويات التحصيلية المتميزة والتعمق في المعرفة أصبحت الهدف الاساسي على حساب نوعية التعليم الجامعي وجودته ، وانه في ضوء الاستراتيجية المستقبلية لأية جامعة - التي يجب أن تستند أساساً الى الخطط الدراسية والخدمات المساندة لها - فإنه لابد من تقويم وإعادة تقويم الخطط والبرامج الدراسية والانشطة الجامعية وعمليات الارشاد الاكاديمي والخدمات المساندة بصورة دورية ومستمرة .

توصيات إجتماع كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية (١٩٨٧) : (١٠) .

ركزت مناقشات الاجتماع على أهمية إرشاد وتوجيه الطلبة في الدراسات التطبيقية والتخطيط السليم للبرامج الدراسية وتنويع التخصصات المهنية للوفاء بمتطلبات سوق العمل المتطور وخطط التنمية . كما كان من أبرز توصيات هذا الاجتماع وضع أسس ثابتة المعالم للمناهج التعليمية المرتبطة بمجالات العلوم والتكنولوجيا التي تتوائم مع روح العصر وتلبي الحاجات الفردية والاجتماعية للفرد العربي في زمن التفجير المعرفي ، ومراعاة المعطيات البيئية ، والتوازن في طرح التخصصات والبرامج الدراسية بين الانسانيات والعلوم البحتة والعلوم التطبيقية ، وإدخال درسات الثقافة الحيوية (البيوتكنولوجي) والمعلوماتية لتجديد أداء نظم التعليم العالي وتحسين مردوديتها وتشجيع الجامعات ومعاهد التعليم العالي على تجريب البدائل والأنماط التجديدية مثل برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتعليم التطبيقي المتطور .

دراسة صائب الألوسي (١٩٨٧) : (١) .

أشارات هذه الدراسة الى ان المناهج الدراسية الجامعية من أكثر عناصر العملية التربوية صعوبة وتعقيداً بسبب عدم ظهور نتائج كفاءتها الا بعد فترة طويلة وبصيغ وأشكال غير مباشرة ، وأن الجامعات الناجحة هي التي تجتاز حدودها الادراية الى ميادين العمل والانتاج لمتابعة خريجيها وبالتالي الحكم على مدى كفاءة برامجها الدراسية ، وانه يجب ترك الحرية للجامعات لاختيار ما يناسبها من برامج وخطط نتيجة البحث والتجريب ، وضرورةالاهتمام بالجوانب التربوية للخطط الدراسية في مختلف التخصصات ، وجعل تطوير هذه الخطط مستنداً الى معايير علمية تربوية .

دراسة طه وأبو حويج (١٩٨٦) : (٦) .

عالجت هذه الدراسة التي هدفت الى استطلاع آراء طلبة جامعة الكويت في برامجهم الدراسية في الجامعة أثر متغيري التخصص ودراسة مقررات تربوية في تقويم الطلبة لجوانب البرنامج الدراسي وخدماته المساندة بما فيها خدمات الإرشاد الاكاديمي . وقد أبرزت هذه الدراسة ضعف مستوى عمليات التوجيه والارشاد ، والحاجة الى مقررات جامعية تعبر عن إهتمامات الطلبة بصورة أكبر ، ورغبة الطلبة في زيادة نسبة الاختياري الى الالزامي في الخطط الدراسية ، وزيادة حصة الاختبارات الموضوعية ، وأهمية المقرارت التربوية والنفسية والاجتماعية العامة ، وتأييد أسلوب الحوار والنقاش والمحاضرة العامة ، وسلبية وقلة جدوى التقارير والبحوث ، وعدم كفاية فرض التدريبات الميدانية ، وضرورة تطوير الاساليب الادارية لتلبية حاجات الطلبة بصورة أفضل .

استراتيجية تطوير التربية العربية (١٩٧٨)
(دراسة عبد العزيز البسّام) : (٢)

جاء تحت البند سادساً الفقرة ج وتحت عنوان تطوير التعليم العالي من هذه الدراسة (العرض المجمل) ضرورة مايلي والحاجة الماسة اليه :

ـ إعادة النظر في التخصصات القائمة في الجامعات وتوجيه الاهتام نحو فروع جديدة في المعرفة تتطلبها عمليات التنمية الشاملة .

ـ الارتفاع بنوعية التعليم العالي وجعل الجامعات مراكز فكر وتأهيل تقوم بدور خلاّق في تحقيق الأصالة والتجديد وبلوغ درجات عالية من الامتياز في دراسة الجامعية ، وقد بينت دراسة البسام أن المشكلة الأساسية في التعليم الجامعي في الدول العربية هي نقص الكفاية الداخلية وعدم

موائمة كثير من البرامج والخطط الدراسية القائمة لمتطلبات التنمية المنشودة ، وقلة استناد متخذي القرارات حول هذه البرامج الى الدراسات والبحوث العلمية ودراسات الجدوى الاقتصادية والاجتماعية .

مجالات الدراسة :-

تحددت مجالات الدراسة بأربعة هي التالية

المجال الاول :

يتناول البرنامج الدراسي من حيث الاهداف والمحتوى وأساليب التدريس ووسائل التقويم، وذلك وفقاً لما يلي : -

١- مدى وضوح البرنامج الدراسي .

٢- رأى الطالب في عدد الساعات المعتمدة لخطته الدراسية .

٣- رأى الطالب في عدد المقررات الدراسية في صحيفة تخرجه من حيث :

أ. المتطلبات الجامعية . ب. متطلبات الكلية . ج. متطلبات التخصص .

د. المواد الحرة . ه. التدريبات الميدانية . و. الاجباري والاختياري .

٤- مدى ارتباط المقررات التي يدرسها الطالب بواقع حاجاته الحياتية .

أ٥- تقييم الطالب للطرق والساليب المتبعة في عملية تدريس تخصصه وهي :

أ. اسلوب المحاضرة العامة . ب. أسلوب النقاش والحوار . ج. التدريب الميداني .

٦ . مدى استفادة الطالب من التقارير والبحثو والتعيينات المطلوبة منه .

٧ . رأى الطالب في أساليب التقويم المتبعة في مجال تخصصه و هي :

أ. الاختبارات المقالية . ب. الاختبارات الموضوعية .

٨ . رأى الطالب في تقييم هيئة التدريس لجهده الدراسي .

المجال الثاني :

يتناول خدمات الارشاد والتوجيه الاكاديمي من حيث :

١- مدى إسهام الارشاد الاكاديمي في حياة الطالب الاجتماعية .

٢- انطباع الطالب عن معاملة الاساتذة للطلبة .

المجال الثالث :

يتناول الخدمات المساندة من حيث تقييم الطالب لما يلي :

أ. عدد أعضاء هيئة التدريس . ب. خدمات المكتبات .

ج. المختبرات والورش . د. خدمات المواصلات .

المجال الرابع :

يتناول التسهيلات الادارية .

إجراءت الدراسة :

تلخص إجراءات هذه الدراسة الاستطلاعية بالخطوات التالية :

١ـ أداة الدراسة :

تصميم استبانة فردية خاصة لاستطلاع آراء طلبة الجامعات الأهلية في الاردن حول برنامج تعليمهم الجامعي متضمنه الاسئلة التي تهدف الدراسة الى التعرف على استجابات الطلبة عليها (أنظر ملحق الدراسة) .

ـ صدق الأداة :

لبيان صدق الأداة فقد عرضت في صيغتها الأولية على هيئة تحكيم تمثل خمسة أعضاء من هيئة التدريس في كل من جامعة العلوم الطبيقية وعمان الأهلية والإسراء والزيتونة وقد تم تعديل بعض بنود الاستبيان في ضوء ما أبدوه من ملاحظات .

ـ معامل الثبات :

تم استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بعد عملية التحكيم وفقاً لما يلي :

أ) استخراج ثبات كل سؤال من أسئلة الاستبيان وبيان نتائج استقرار كل سؤال .

ب) استخراج الثبات الكلي لكافة الاسئلة بإتباع طريقة تحليل الأسئلة (فردي / زوجي) والاستعانة بمعامل ارتباط (بيرسون Pearson) المعدل بمعادلة (سيبرمان Spearman) .

وقد جاءت معاملات الثبات لكل سؤال من أسئلة الاستبيان ما بين (٨١,) و(٨٤,) وهي مستويات مقبولة احصائياً لأغراض هذه الدراسة ، كما تبين أن متوسط الثبات الكلي لكافة الاسئلة قد بلغ (٨٢,) ، وهو معامل ذو مستوى مقبول وبناءاً عليه لم يتم حذف أي سؤال ،

واستناداً الى معايير الصدق والثبات ، فقد تم إعتماد الاستبيان كما هو في صيغته الحالية .

٢ـ عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة أربع جامعات أهلية * من اصل الجامعات الخمس الممثلة جغرافياً لمنطقة عمان الكبرى وفقاً لما يلي :

أ. طلبة من جامعة العلوم التطبيقية ـ ذكور واناث ـ يمثلون كافة التخصصات في كل من كليات الآداب ، الحقوق ، العلوم الاساسية والادراية ، الهندسة ، الصيدلة ، وبلغ عددهم من الجنسين ١٥٠ طالباً وطالبة موزعين بالتساوي على الكليات الخمس .

ب. طلبة من جامعة عمان الاهلية ـ ذكور وإناث ـ يمثلون كافة التخصصات في الكليات السابقة ، وبلغ عددهم من الجنسين ١٥٠ طالباً وطالبة موزعين بالتساوي على الكليات الخمس .

ج. طلبة من جامعة الاسراء ـ ذكور وإناث ـ يمثلون كافة التخصصات في الكليات السابقة ، وبلغ عددهم من الجنسين ١٥٠ طالباً وطالبة موزعين بالتساوي على الكليات الخمس .

د. طلبة من جامعة الزيتونة ـ ذكور وإناث ـ يمثلون كافة التخصصات في الكليات السابقة ـ بإستثناء كلية الهندسة نظراً لعدم وجد هذه الكلية بالجامعة المذكورة ـ وبلغ هددهم من الجنسين ١٢٠ طالباً موزعيين بالتساوي على الكليات الاربع .

وبهذا يكون عدد أفراد عينة الدراسة الاجمالي (٥٧٠) طالباً وطالبة .

انظر ملحق الدراسة جودل رقم (١) .

٣ـ التحليل الاحصالي :

تمت المعالجة الاحصائية من خلال الخطوات التالية :

أ. استخراج قيمته (ف ـ F) لايجاد الفروق الدالة على التباين بين المجموعات وداخل المجموعات .

(Tow-way Analysis of Variance - ANOVA)

ب. استخراج قيمة (ت ـ T.Test) لقياس دلالات الفروق بين متوسطين .

ج. حساب النسب المئوية لايجاد الفروق بين الاستجابات .

* أبدت جامعة فيلادلفيا عدم رغبتها في تطبيق هذه الدراسة على طلبتها .

د. استخراج نتائج السؤال المفتوح بأسلوب تحليل المحتوى .

هـ . نتائج التحليل الاحصائي للبيانات ومناقشتها .

٤ـ التوصيات .

نتائج التحليل الاحصائي للبيانات ومناقشتها :

أظهر التحليل الإحصائي للبيانات في البداية نتيجتين عامتين اتضح من خلالهما ما يلي :

١ ـ تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لكافة اسئلة الاستبيان بين كافة الجامعات وكافة التخصصات .

انظر جدول رقم (٢) .

٢ ـ لم تظهر فروق ذا دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة موزعين حسب الجنس ـ ذكور واناث ـ بكافة الجامعات التي طبقت فيها الدراسة على الاسئلة الخاصة بالمجالات الاربعة للدراسة ، باستثناء فروق ذات دلالة بين استجابات الذكور والاناث على الاسئلة الخاصة بالمجال الثاني في جامعة الزيتونة فقط ، وهو المجال الذي يتناول الخدمات المساندة (الارشاد) .

انظر الجداول رقم (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦) .

ونقدم فيما يلي عرضاً ومناقشة لنتائج التحليل الاحصائي كما وردت وفقاً لاستجابات أفراد العينة موزعين حسب التخصصات والجامعات على الاسئلة الخاصة بكل مجال من مجالات الدراسة الاربعة :

نتائج المجال الاول الذي يتناول البرنامج الدراسي من حيث الاهداف والمحتوى وأساليب التدريس ووسائل التقويم ومناقشة هذه النتائج :ـ

١ ـ يرى حوالي نصف أفراد العينة أن برنامجهم الدراسي واضح بالنسبة لهم ، مقابل ما يقارب النصف الآخر الذي يرى أن البرنامج واضح الى حد ما . ويعني ذلك أن نظرة الطلبة الى برامجهم الدراسية لم تصل الى مستوى الوضوح الذي ينبغي أن تكون عليه هذه البرامج . مما يتطلب العمل على اعادة النظر في بعض مقوماته وقد أبدت نسبة تكاد لا تذكر من أفراد العينة بعض الاسباب لعدم وضوح البرنامج ، وهي نسبة لا يعتد بها .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

٢ ـ أفادت نسبة عالية من أفراد العينة بأن عدد الساعات المعتمدة لبرامجهم الدراسية

مناسب ، وقد تعكس استجابات الطلبة قناعة بكفاية عدد الساعات المعتمدة المطلوب منهم دراستها كما قد تعبر في نفس الوقت عن خشية خفيّة من زيادتها مما يدفعهم الى القول بكفايتها .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

٣ - وحول رأي أفراد العينة في عدد المقررات الدراسية كما وردت في صحائف تخرجهم تبين ما يلي :

أ . من حيث المتطلبات الجامعية : تبين أن حوالي نصف أفراد العينة تجد أن المتطلبات الجامعية كثيرة وأن ما يقارب النصف الاخر يجد انها مناسبة ، وهذه النتيجة تعني أن القناعة المطلوبة بهذه المتطلبات لم تتبلور في أذهان الطلبة ، ويستدل من ذلك أنها لا تلبى بصورة تامة احتياجاتهم واهتماماتهم ، لأسباب تتركز في عدم توفر القناعة التامة ولشعورهم بالحاجة الى مقررات تعبر عن احتياجاتهم واهتماماتهم بصورة واضحة .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

ب - من حيث متطلبات الكلية : تبين ان هناك نسبة عالية من أفراد العينة ترى أن متطلبات الكلية مناسبة مقابل نسبة منخفضة ترى أن هذه المتطلبات كثيرة ، مما يدل على ان القناعة متوفرة لدى عدد لا بأس به من أفراد العينة بهذه المتطلبات .

انظر الجدولين رقم (٧) ، (١١) .

ج - من حيث متطلبات التخصص : افادت نسبة عالية من أفراد العينة أن متطلبات التخصص مناسبة ، ويمكن الاستنتاج هنا بأن وضوح الغرض من هذه المتطلبات لدى أفراد العينة فيما يتعلق بالمستقبل المهني قد يكون السبب وراء اعتبارهم متطلبات التخصص مناسبة .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

د - من حيث المواد الحرة : أفاد حوالي نصف أفراد العينة فقط أن عدد المواد الحرة مناسبة ، وما يزيد عن ثلث الافراد افاد بأنها قليلة ، مما يدل على ان القناعة ليست شاملة بكفاية هذه المواد لدى الطلبة وهذا يستدعى اعادة النظر في جدولة المواد الحرة لتصل الى مستوى توليد القناعة الكافية ولتلبي احتياجات الطلبة لها . ويلاحظ ان نسبة الافراد الذين يرون ان المواد الحرة قليلة قد أبدت بعض الاسباب لذلك ومن أبرزها أن الطالب مقيد الى حد كبير بالخطة دون أن يتمتع بحرية الاختيار ، وتطالب هذه الفئة بزيادة عدد أو حصة المواد الحرة ودعمها بأكبر عدد من المواد المتنوعة .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١)

هـ- من حيث التدريبات الميدانية : يرى حوالي نصف أفراد العينة أن التدريبات الميدانية غير كافية ، مقابل ما يزيد من ربع العينة يرى انها كافية الى حاد ما . والربع الآخر يجد انهاكافية ، وهذا يستدعي إعادة النظر في هذه التدريبات والعمل على رفع مستوى الاداء فيها وبكافة التخصصات الجامعية .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

و- من حيث الاجباري والاختياري : يرى ما يزيد عن نصف أفراد العينة أن توزيع مقرراتهم الدراسية بين الاجباري والاختياري متوازن الى حد ما أكثر منه متوازن ، ويمكن الاستنتاج بأن فرص الاختيار أمام الطلبة - التي يفترض ان تتاح بصورة واسعة حسب نظام الساعات المعتمدة القائم حالياً في الجامعات الاهلية التي اجريت فيها هذه الدراسة - تعتبر قليلة نسبياً ، كما يمكن أن يستخلص من ذلك أن المقررات الدراسية تميل الى ان تكون في معظمها الزامية على الطلبة . ويلاحظ ان نسبة الافراد الذين يرون أن الاجباري والاختياري غير متوازن قد أبدت اسباباً لذلك من أبرزها اجبار الطالب علي مواد لا يستفيد منها ولا صلة لها بمواد تخصصه .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

٤ - ترى نسبة لا بأس بها من أفراد العينة أن هناك ارتباطاً الى حد ما بين المقررات التي يدرسونها وبين واقع حاجاتهم الحياتية ، إلا أن هذا الارتباط لم يبد واضحاً بالنسبةلباقي أفراد العينة ، ويمكن القول بأن هناك حاجة ماسة الى إعادة النظر في برامج كثيرة من التخصصات بحيث تكون أكثر تلبية لاحتياجات الطلبة ، وأكثر ارتباطاً بحياتهم الواقعية خارج إطار الدراسة الجامعية .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١).

٥ - وحول تقييم أفراد العينة للطرق والاساليب المتبعة في عملية تدريس تخصصاتهم تبين ما يلي : -

أ- من حيث اسلوب المحاضرة العامة : جاء تقييم ما يقارب نصف أفراد العينة لهذا الاسلوب بأنه ملائم ، وجاء تقييم ما يقارب النصف الآخر بأنه ملائم الى حد ما ، وقد يعزى هذا التباين الى كون الطالب الجامعي ما زال يمثل غالباً دور المستمع والمردد لما يقوله الاستاذ الامر الذي يضفي شيئاً من الرتابة والملل على جو المحاضرة ، كما ان الاعداد الكبيرة من الطلبة في المحاضرات تؤدي الى ان يشوب هذا الاسلوب بعض السلبيات . وقد ابدت نسبة ضئيلة من أفراد

العينة الذين ذكروا ان هذا الاسلوب غير ملائم بعض الاسباب لذلك من أبرزها أن اسلوب المحاضرة العامة يتم التعامل به مع الطلبة وكأنهم في مدرسة ثانوية وليسوا في جامعة .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

ب ـ من حيث اسلوب النقاش والحوار : جاء تقييم الطلبة لهذا الاسلوب بالدرجة الاولى انه فعال الى حد ما وبالدرجة الثانية أنه فعال ، ويمكن القول بأن هذا التقييم يعكس قناعة لدى الطلبة بأهمية وفاعلية هذا الاسلوب في التدريس الجامعي . أما نسبة الذين وردوا بالمرتبة الثالثة وأفادوا ان هذا الاسلوب غير ملائم فقد أظهروا أسباباً لذلك من أبرزها ان اسلوب النقاش والحوار ذو طابع روتيني وتنعدم معه الجرأة لدى الطلبة على المناقشة الصريحة .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

ج ـ من حيث التدريب الميداني (في إطار تقييم الطرق والاساليب ا لمتبعة في عمليات تدريس التخصص) : فقد أجابت نسبة عالية نوعاً ما من أفراد العينة أن هذا الاسلوب مفيد ، مقابل ما يقارب ربع أفراد العينة أجاب انه مفيد الى حد ما ، الامر الذي يمكن الاستنتاج معه ان القناعة تكاد تكون شبه تامة بمستوى الفائدة المرجوة من هذا الاسلوب .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

٦ ـ أفادت نسبة تزيد عن نصف أفراد العينة أن مدى استفادة الطالب من التقارير والبحوث والتعيينات المطلوبة هو الى حد ما ، مقابل توزع رأى النصف الآخر من أفراد العينة ما بين مفيد الى حد كبير وغير مفيد . ولا يمكننا استنتاج شيء قاطع في هذا المجال سوى القول بأن هذه الاساليب يمكن أن تكون مفيدة جداً للطالب وأكثر فاعلية في تحقيق أغراضها اذا تخلصت من بعض السلبيات التي تشوبها حالياً ، والتي ورد جانب منها ضمن الاسباب التي أبداها أفراد العينة الذين ذكروا أن هذا الاسلوب غير مفيد ، ومن أبرز هذه الاسباب أن التقارير والبحوث والتعيينات يتم نقلها مباشرة من الكتب دون فهم أو استيعاب ، كما انها لا تناقش بموضوعية من خلال حلقات بحث .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

٧ ـ وحول رأى أفراد العينة في أساليب التقويم المتبعة في مجال تخصصاتهم تبين ما يلي :

أ ـ من حيث الاختبارات المقالية : أفاد ما يقارب نصف أفراد العينة أن هذه الاختبارات مناسبة ، مقابل ما يقارب النصف الآخر أنها مناسبة الى حد ما ، ويمكن الاستنتاج هنا بصورة عامة أن اسلوب اختبارات المقال يعتبر من الاساليب التي يراها الطلبة مناسبة للحكم على أدائهم

وتحصيلهم .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

ب ـ من حيث الاختبارات الموضوعية : افاد نصف أفراد العينة أن هذه الاختبارات مناسبة، مقابل مايزيد عن ثلث أفراد العينة أجاب انها مناسبة الى حد ما . مع انخفاض النسبة بشكل ملحوظ لدى الذين أفادوا انها غير مناسبة ، وتعطى هذه الاستجابة أرجحية لهذا النوع من الاختبارات ، وقد أبدت النسبة الضئيلة من الافراد الذين أجابوا أن الاختبارات الموضوعية غير مناسبة بعض الملاحظات ، الا انها نسبة قليلة لايعتد بها .

انظر ا لجدولين رقم (٧) و (١١) .

٨ ـ ترى نسبة قريبة جداً من نصف أفراد العينة أن تقويم هيئة التدريس لجهودهم في دراسة المقررات عادل الى حد ما ، وتأتي بالدرجة الثانية نسبة الافراد الذين ذكروا أن التقويم عادل غالباً . ويعكس هذا الحكم حقيقة وجود درجة من اللاموضوعية ـ من وجهة نظر الطلبة ـ في تقويم أعضاء هيئة التدريس لجهودهم . وهذه قضية مثيرة للجدل : اذ انه من الصعب الاعتماد على رأى الطلبة فقط في هذا الموضوع حيث انه بات معروفاً للجميع ان اي تقدير متوسط أو ضعيف يحصل عليه الطالب يرجعه دائماً ـ او في معظم الحالات ـ الى ظلم الاستاذ له وليس الى تقصيره هو في الدراسة والتحصيل .
وتتأكد هذه الحقيقة من خلال الاسباب التي أبداها أفراد العينة الذين ذكروا أن التقييم غير عادل ، والتي من أبرزها كما وردت من هؤلاء الطلبة أن التقييم يتم بالاستناد الى نتائج الامتحانات فقط ، مع ما وصفوه بالاعتماد على العلاقات الشخصية والمجاملات ، ومع تواجد شيء من الظلم من بعض الاساتذة .

انظر الجدولين رقم (٧) و (١١) .

نتائج المجال الثاني والذي يتناول خدمات الارشاد والتوجيه ا لاكاديمي ومناقشتها :ـ

١ ـ افادت نسبة تقترب من نصف أفراد العينة أن الارشاد الاكاديمي القائم حالياً يساهم الى حد ما في حياة الطالب الجامعية ، وأفادت نسبة تزيد عن ثلث أفراد العينة أن هذا الارشاد لا يساهم في حياة الطالب الجامعية .

مقابل نسبة تقل عن ربع العينة ذكرت ان الارشاد يساهم الى حد كبير .

ومثل هذه النتيجة يمكن أن تثير قضية التفريق بين الأرشاد الاكاديمي (الذي يمارس حالياً)

والارشاد المهني الذي يعتبر ضرورياً لربط الحياة الدراسية للطالب بحياته المهنية المستقبلية .

ويلاحظ ان الطلبة أفراد العينة - من واقع استجاباتهم - يعانون من الحاجة الى نوع من الارشاد يجمع بين التوجيه الدراسي الاكاديمي (بماذا يبدأون ؟ وكيف يمكن التوفيق بين مواعيد المحاضرات ؟ وكيف يمكن الحصول علي جدول متوازن بين المقررات التخصصية والعامة ، أو بين الرئيسي والفرعي . . .) والارشاد المهني الذي يستلزم معرفة قدرات وميول واستعدادات الطلبة لانواع المهن المختلفة وبالوسائل العلمية المدروسة ، كالاختبارات والمقاييس لهذه الميول والاستعدادات والقدرات ، أما فيما يتعلق بما يسمى الارشاد التربوي ، فإنه عملية شاملة لمفاهيم الارشاد الاكاديمي والمهني وهي مسؤولية كل من له علاقة بالتعليم الجامعي من أساتذة وإداريين وأولياء أمور أو غيرهم من أصحاب العلاقة .

وقد لوحظ أن النسبة التي زادت عن ثلث أفراد العينة التي ذكرت أن الارشاد لا يساهم في حياة الطالب الجامعية أوردت أسباباً لذلك من أبرزها أن الارشاد بوضعه الحالي لايعطي النصائح المرجوة للطالب ، وأن دور المرشد روتيني ، إضافة الى الاسلوب العشوائي والدور الهامشي لعملية الارشاد .

انظر الجدولين (٨) و (١٢) .

٢ - أفادت نسبة زادت عن نصف أفراد العينة أن معاملة الاساتذة للطلبة حسنة ، وتلا ذلك نسبة زادت عن ثلث أفراد العينة وذكرت ان هذه المعاملة حسنة الى حد ما ، مقابل انخفاض بشكل ملموس لنسبة الذين ذكروا أن المعاملة غير مقبولة .

انظر الجدولين رقم (٨) و (١٢) .

نتائج المجال الثالث الذي يتناول الخدمات المساندة ومناقشتها :-

١ - حول تقييم أفراد العينة للامكانات والتسهيلات التي توفرها الجامعات خدمة للمقررات الدراسية فقد اتضح ما يلي :

أ - بالنسبة لعدد أعضاء هيئة التدريس : تراوحت النسب لافراد العينة ما بين كفاية عدد هيئات التدريس ، وكفايته الى حد ما ، وعدم كفايته ، حيث أفاد ما يقارب ثلث الافراد أن العدد كاف ، والثلث الآخر بأن العد غير كاف ، وما يقارب الثلث الاخير بأن العدد كاف الى حد ما ، ومثل هذه النتائج توضح درجة من عدم التأكد في الرأي أو عدم الاهتمام الكافي في الاستجابة لهذا السؤال الامر الذي لا نستطيع معه الحكم على مدى كفاية عدد أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة . علماً ان الذين يرون

عدم كفاية العدد قد أوردوا بعض المؤشرات ومن أبرزها أن الحاصل - على حد قولهم - هو تخصيص استاذ واحد لأكثر من مادة وفي غير تخصصه ، مع عدم إعطاء الحرية للطالب لاختيار اساتذته ، بل الزامه بنوعية معينة من الاساتذة وبأسلوب (الاحتكار) .

انظر الجدولين رقم (٩) و (١٢) .

ب - بالنسبة لخدمات المكتبات : تبين ان معظم أفراد العينة يجمعون الرأي على ان خدمات المكتبات في جامعاتهم تعتبر ما بين كافية وكافية الى حد ما . وقد أورد أفراد العينة الذين يرون أن خدمات المكتبات غير كافية بعض المؤشرات ومن أبرزها - كما ذكروا - إنعدام التعامل الصحيح في المكتبة من جانب القائمين عليها مع عدم توفر الكتب والمراجع التخصصية بشكل واف ، وعدم التصوير بشكل كاف ، ومنع الاستعارة لبعض الكتب في بعض الاحيان .

انظر الجدولين رقم (٩) ، (١٢) .

ج - بالنسبة للمختبرات والورش : جاء تقييم أفراد العينة لخدمة المختبرات والورش متوزّعاً بشكل متقارب ما بين مستوى الكفاية ومستوى الكفاية الى حد ما ومستوى عدم الكفاية ، ويمكن الاستنتاج هنا بأن المختبرات والورش بحاجة الى تعزيز وتدعيم لتصل الى المستوى الذي يلبي الاحتياجات الدراسية للطلبة بشكل أفضل .

انظر الجدولين رقم (٩) و (١٣) .

د - بالنسبة لخدمات المواصلات : جاء تقييم أفراد العينة لخدمات المواصلات بأنها غير كافية بالدرجة الاولى وهذا ما صرح به مايقارب نصف أفراد العينة ، بينما أفاد ما يقارب ربع الافراد بأنها كافية الى حد ما والربع الآخر بأنها كافية . وهذه النتيجة تستدعى إعادة النظر في عملية تنظيم تسيير الباصات بشكل يتوافق مع مواعيد المحاضرات ويراعي الازدياد المطرد لأعداد الطلبة الذين هم بحاجة ماسة الى هذه الخدمات .

انظر الجدولين رقم (٩) و (١٣) .

نتائج المجال الرابع والذي يتناول التسهيلات الإدارية :-

- يرى ما يقارب حوالي نصف أفراد العينة أن الخدمات الادارية المتبعة في جامعاتهم كافية الى حد ما ، تلا ذلك نسبة الذين أفادوا أنها كافية بما يزيد عن ربع حجم العينة ، وبنفس ا لمقدارنسبة الذين أفادوا أنها غير كافية .

ويمكن القول هنا بأن الخدمات الادارية المقدمة حالياً في الجامعات التي أجريت فيها هذه

الدراسة وأن كانت تسعى الى تقديم أفضل الخدمات للطلبة ، الا ان هناك شعوراً قوياً لدى الطلبة بالحاجة الى تحسين هذ الاساليب وجعلها أكثر التفاتاً لهموم الطلبة ومشكلاتهم .

انظر الجدولين رقم (١٠) و (١٤) .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل اليها هذا البحث ، يمكن طرح التوصيات التالية :

١ - العمل على أن تتضمن عملية الارشاد والتوجيه الاكاديمية شرحاً واضحاً من قبل المرشد لنظام الساعات المعتمدة ، بما في ذلك صحيفة التخرج الخاصة بالطالب ومكوناتها .

٢ - إدخال عنصر التوجيه المهني ضمن عملية الارشاد التربوي الذي يجب أن يشمل عناصر الارشاد الاكاديمي والمهني والنفسي ، وخاصة ان الدراسة قد كشفت عن حاجة الطلبة لمثل هذا النوع من الارشاد .

٣ - إنشاء مركز متخصص في كل جامعة أهلية لتقديم خدمات الارشاد بكافة فروعه وتأمين عناصر بشرية مؤهلة على علم ودراية بنظام الساعات المعتمدة والخدمات المصاحبة التي تضمن تحقيق الاهداف المرجوة منه .

٤ - توسيع نطاق المتطلبات الجامعية بحيث تكون البدائل أمام الطالب واسعة وبصورة تحقق احتياجاته واهتماماته وترفع من مستوى طموحه .

٥ - توسيع مجالات الاختيار أمام الطلبة بإتاحة الفرصة في صحائف تخرجهم لأكبر قدر ممكن من المقررات التخصصية الاختيارية .

٦ - توفير برامج التدريب العلمي (التطبيقي) والاماكن الكافية بالنسبة للتخصصات الجامعية التي تفتقر الى مثل هذه البرامج والامكانات (التخصصات في كلية الآداب ، وفي كلية الحقوق) .

٧ - إعادة توصيف بعض المقررات الدراسية ، وخاصة في مجالات التخصص بحيث تظهر ارتباطاً واضحاً بقضايا ومشكلات قائمة في الحياة الواقعية التي يعيشها الطالب .

٨ - تشجيع أعضاء هيئة التدريس على زيادة استخدام اسلوب النقاش والحوار مع طلبتهم .

٩ - إعطاء وزن أكبر مما هو قائم حالياً لأساليب التقارير والبحوث والتعيينات ، مع ضرورة طرح مقرر عام الزامي في طرق البحث العلمي لكافة طلبة الجامعة .

١٠ - زيادة نصيب الاختبارات الموضوعية في أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة

التدريس ، نظراً للشعور العام لدى الطلبة بفائدة هذا النوع من التقويم .

١١ ـ ضرورة تعريف الطلبة بأسس تقويم جهودهم في المفردات وايضاح العوامل التي دعت الى وصول الطالب الى تقدير معين ، واتاحة الفرصة الكافية لتوفير القناعة لديه بموضوعية هذا التقدير .

١٢ ـ إنشاء مركز لتقويم البرامج والخطط الدراسية في كل جامعة أهلية أو تطوير مراكز الدراسات القائمة فيها ليتضمن عملها إجراء بحوث تقويمية مستمرة بقصد تطوير الأداء الجامعي .

١٣ ـ تطوير الاساليب الادارية المتبعة في الجامعات التي أجريت فيها هذه الدراسة بحيث تكون أكثر التفاتاً للطالب وحاجاته ومشكلاته ، بالاضافة الى ضرورة اتسام هذه الأساليب بالنظرة الارشادية التربوية الشاملة لكافة عناصر الارشاد الاكاديمي والمهني والنفسي .

١٤ ـ تحسين خدمات المواصلات من والى الجامعات بشكل يضمن تحقيق التوافق الدقيق مع مواعيد المحاضرات والامتحانات ، ومراعاة الزيادة المطردة لأعداد الطلبة الذين هم بحاجة ماسة الى مثل هذ الخدمات في ضوء البعد الجغرافي لمواقع الجامعات .

مراجع البحث :

١ ـ الألوسي ، صائب ، "تأملات في مستقبل مناهج التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي" ، ورقة عمل ، المؤتمر الفكري الرابع لاتحاد التربويين العرب ، بغداد ، ١٩٨٧ .

٢ ـ البسام ، عبد العزيز ، "استراتيجية تطوير التربية العربية : عرض مجمل" ، المجلة العربية للتربية ، اليكسو ، العدد ١ ، تموز ١٩٨١ .

٣ ـ جانو ، عصام ، "كيف نجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل" ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد ٢٧ ، ١٩٨٨ .

٤ ـ الخطيب ، أحمد ، "الجامعات الاهلية في الاردن : واقع وتطلعات" ورقة عمل ، ندوة الجمعية الثقافية العربية حول الجامعات الاهلية ، عمان ـ الاردن ، حزيران ١٩٧٨ .

٥ ـ الرشيد ، محمد الاحمد ، " ملف التفوق في التعليم العالي" ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد ٢١ ، ١٩٨٧ .

٦ . طه ، حسن ، وأبو حويج ، مروان « دراسة استطلاعية لاتجاهات الشباب من جامعة الكويت

نحو بعض قضايا تعليمهم الجامعي » المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد ٨ ، آذار ١٩٨٦ .

٧- العبد الرزاق ، عبد المحسن ، " خلاصة التقرير السنوي عن جامعة الكويت " ، لقاء مدير جامعة الكويت برؤساء تحرير الصحف المحلية . الكويت ١٣/ ١٠/ ١٩٨٧ (صحيفة الوطن ، لعدد ١٤/ ١٠/ ١٩٨٧) .

٨- وطفة ، علي ، " التفاعل التربوي بين أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة : موازنة بين آراء طلاب جامعتي الكويت ودمشق » . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عمّان ، العدد ٢٨ ، ١٩٩٣ .

٩- بني هاني ، عبدالرزاق ، " نموذج قياسي للتحصيل العلمي للطالب الجامعي : دراسة اقتصادية - اجتماعية " ، مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة اليرموك ، المجلد ٥ ، العدد ١ ، ١٩٨٩ .

١٠- اليونسكو ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية (يوندباس) ، " التقرير الختامي لاجتماع كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية " ، عمان - الاردن ، حزيران ١٩٨٧ .

11 - Chronicle Of Higher Education , "Fact File : Attitudes & Characteristics of Freshmen". Washington D.C., U.S.A , 1989 .

12 - Task Force on College Quality , "Seven - States Governors' Report" , Miss , U.S. A. , 1987 .

الاتجاهات السائدة في مناهج رياض الأطفال في الوطن العربي

د. بلال الجيوسي
قسم العلوم التربوية - جامعة البنات الأردنية

ملخص

نشطت حركة رياض الإطفال في الوطن العربي في العقدين الأخيرين وحازت على اهتمامات رسمية واسعة ، وبصورة خاصة في مجال تصميم المناهج لهذه المرحلة الهامة .

وقد حاول الباحث في هذه الدراسة أن يقوم بمراجعة لمناهج رياض الأطفال الرئيسة في بعض الأقطار العربية "الأردن ، مصر ، السعودية ، المغرب ، الإمارات العربية المتحدة" . وقد تضمنت هذه المراجعة تحليلاً ومقارنة للأبعاد التالية :

- الأسس النفسية والاجتماعية للمناهج .
- الأهداف : الدينية والمعرفية واللغوية والنفسية والاجتماعية والاخلاقية والجمالية .
- المحتوى وتنظيمه : المجالات الدراسية ، جوانب النماء ، العمليات ، موضوع الوحدات التعليمية ومعايير اختيارها وطرائق التنفيذ والمنهج والأسرة .

واختتم البحث بخاتمة تؤكد أهمية المحافظة على التنوع في المناهج مع تأكيد الالتزام بالأسس المعاصرة لبناء المناهج لهذة المرحلة ، بالإضافة إلى تأكيد أولوية المناطق المحرومة في هذا المجال .

The Major Trends In Early Childhood Curricula
In Arab Countries

Dr. Bilal AL-Jayyoussi
Department of Educational Sciences
Jordan University for women

Abstract

In the last tow decades, the early childhood Education movement has been activated, and has attracted wide governmental and nongovernmental interest, especially in the field of curriculum design for this critical grade .

The researcher attempts to review the major curricula in Arab countries : Jordan, Egypt, Saudi Arabia, Morocco, U.A.E. This review included a comparison among these curricula and an analysis of the following aspects :

-The psycho-social bases of curriculum.

-The objectives : religious, cognitive, linguistic, psycho-social, moral, and artistic .

-The content and its different types of organisation .

The researcher concluded with some recommendations.

"لاتنظر الى دموع عينيه ولكن انظر الى فعل يديه"

مدخل :

لم تغفل وثيقة استراتيجية تطوير التربية العربية التي صدرت عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في نهاية السبعينات (٧)* مسألة التربية قبل المدرسية ، فخصصتها باشارة جاءت - على الرغم من اقتضابها - واضحة ، قوية ، ومتمفصلة في محاور ونقاط اهتمام أساسية يمكن أن تسهم في تطوير رياض الاطفال ومناهجها عموما . واقتبس الاشارة كاملة لأهميتها :

" وأول مايترتب على ذلك نماذج من التربية قبل المدرسية للأطفال في صيغة مدارس الحضانة ورياض الاطفال . فهذة المؤسسات ظلت هامشية في البلاد العربية . وما زالت الدراسات النفسية تكشف عن أهمية التنشئة في سنوات الطفولة الاولى سواء في نطاق الاسرة أو في نطاق المؤسسات الاجتماعية والتربوية وما يخضع له الطفل من مؤثرات تؤدي الى تشربه لأصول الثقافة القومية ،وما تتميز به من شخصية قومية مما يزيد في أهمية أساليب التنشئة والتحقق من صحتها وسلامتها في نطاق الأسرة أو في نطاق المؤسسات . والعدالة الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الشامل - يتطلب أن تكون المؤسسات التربوية لسنوات أشد الحاجات بالنسبة للفئات الضعيفة المحرومة ثقافياً منها بالنسبة للفئات الميسورة خلافاً للواقع في انتشار هذه المؤسسات ، فهي مطلوبة في المناطق الريفية وفي البيئات الفقيرة وفي بيئات الامهات العاملات لتعويض الاطفال مايعانون من ضروب الحرمان الثقافي والاجتماعي ، ويترتب علي ذلك تطوير صيغ تلائم هذه البيئات ولاتلتزم بالصيغ المألوفة ذات الكلفة الباهظة مع مراعاة متطلباتها التربوية والاجتماعية والتأكيد على الحركة والطلاقة وعلي اللعب والمشاركة والاهتمام بالاتجاهات الدينية والقومية وترسيخ أصولها في نفوس الاطفال . ولعل الأمهات أن يشاركن في تنظيم هذه المؤسسات فتكون مراكز لتثقيفهن بمطالب الامومة والاساليب السليمة في التنشئة " .

تكشف القراءة المتعمقة لهذة الفقرة في وثيقة هامة جداً للتربية العربية عن الابعاد والتوجهات التالية :

١- ضرورة تنمية نماذج للتربية قبل المدرسية .

٢- هامشية هذه المؤسسات الراهنة في الوطن العربي . والهامشية تعني هناك عدم اهتمام الجهات الحكومية ، وعدم تقدير أهمية المرحلة العمرية ، وسيادة شعور بأن تلبية

---

* : يشير الرقم الأول داخل القوس إلى رقم المرجع في صفحة الهوامش التي تأتي في نهاية هذه الدراسة كما يشير الرقم الثاني - إن وجد - إلى رقم الصفحة في هذا المرجع .

احتياجات هذه المرحلة مسألة رفاهية ، بالاضافة الى نزعة قوية لالحاقها بالمرحلة الابتدائية .

٣ . أهمية التنشئة في سنوات الطفولة وتأكيد هذه الأهمية على نحو يقلل من هامشيتها ويزيد من دفعها إلى مراكز الاهتمام .

٤ـ شمولية الاهتمام بحيث يغطي موسسات اجتماعية مختلفة .

٥ـ تأكيد الهوية القومية ، وبالتالي عدم الانجرار الميكانيكي وراء نماذج غريبة .

٦ـ العدالة الاجتماعية ، وبالتالي التركيز على الفئات المحرومة ثقافياً ، وعلى الريف ، وبيئة الامهات العاملات ، وهذا البعد يشكل إحراجاً أقرن (Dilemma) إذا أردنا تنفيذه . فمن جهة تتملص معظم الحكومات من الزام نفسها صراحة بتلبية مطالب رياض الاطفال لاسباب اقتصادية ، كما أن القطاع الخاص لن يجد الاستثمار التربوي ضمن هذه الفئات الفقيرة مجدياً ، وحتي لو قام به فسوف يحدث انحدار آلي في المعايير المطلوبة توفيراً للنفقات وزيادة في الارباح . وقد وعت الاستراتيجية هذا الاحراج فأكدت أن على النماذج المطلوبة مراعاة المتطلبات التربوية والاجتماعية .

٧ . تتبنّى ـ التأكيد على الحركة والطلاقة في اللعب . والاستراتيجية ـ بهذا ـ تتبنّى واحدا من أكثر الاتجاهات معاصرة في مجال تربية الطفولة المبكرة وهو اتجاه الدافعية الذاتية والتعلم الفعال .

٨ـ الاهتمام بالاتجاهات الدينية والقومية .

٩ـ مشاركة الامهات في تنظيم هذه المؤسسات . وهذا بعد هام للغاية إذ بدونه تبقى محاولات رياض الاطفال لتنمية هؤلاء الاطفال عرضه للهدر والضياع مالم تشارك الاسرة في المحافظة على المكاسب وتدعيمها وتعميقها إلى سياقات أوسع خارج جدران الروضة .

من الواضح أن هذه الابعاد والاتجاهات تصلح كمؤشرات بستلهمها العاملون في مجال تربية الطفولة المبكرة خصوصاً في مجال المناهج .

وإذا كانت الاشارة الى التربية قبل المدرسية قد جاءت في وثيقة الاستراتيجة مقتضبة ، فان هذا لم يكن من عدم الاهتمام ، وإنما كان يسبب عمومية الوثيقة التي تتحدث عن الاستراتيجية ، ومن ثمة لم يكن مطلوباً أن تدخل في التفاصيل التي جاء عقد الثمانينات ليفيها حقها في سلسلة مؤتمرات ودراسات قامت بها المنظمة لعل أبرزها " خطة تربية الطفل العربي في سنواته الاولى " (٨) و " دراسة حول واقع البرامج التربوية لرياض الاطفال بالوطن العربي " (٩) وغيرها .

وفي عقد الثمانينات والتسعينات نشطت جهات متعددة للعمل في مجالات متنوعة من تربية الطفولة المبكرة . وشاركت المنظمات الدولية بقسط لابأس به في هذه النشاطات بالاضافة الى محاولة سن تشريعات تحمي الطفولة وحقوقها على المستويات العربية والدولية .

وفي سياق هذا النشاط لرياض الاطفال ـ بكل انجازاته التي تحققت وتلك التي تنتظر ـ أخذت نماذج ومناهج رياض الأطفال تنمو وتتكاثر . فظهرت على سبيل المثال نماذج رائدة في الامارات والكويت وجمهورية مصر العربية في الثمانينات ، وفي السعودية والاردن والمغرب في التسعينات . وعكست هذه النماذج جهدا واضحاً في الاعداد يجعل من الممكن إختيار بعضها كعينة للدراسة الحالية حول الاتجاهات السائدة في مناهج رياض الاطفال . ولتحقيق هذا الغرض تم اختيار المناهج التالية كعينة لهذه الدراسة وهي : مناهج السعودية والمغرب ومصر والاردن والامارات ، وذلك لتحقيق تغطية جغرافية ملائمة بالإضافة لاعتبار عملي هو توافر هذه المناهج بين يدي الباحث .

أولاً مقاربات عامة أولية : ماهو منهج رياض الاطفال ؟

ينزع العاملون في مجال رياض الاطفال الى استخدام كلمة "برنامج" ، بدلا من كلمة منهج عندما يتعلق الامر برياض الاطفال ، وهم في ذلك يتبعون موضة غربية تستخدم كلمة Program بدلا من كلمة Curriculum ، بل ويجتهدون في كثير من الاحيان في تحديد الفروق بين المصطلحين ، فيميز بعضهم ـ على سبيل المثال ـ بين المفهوم المعاصر للبرنامج والمفهوم التقليدي للمنهج الذي يهدف عادة الي تنمية مهارة الطفل على التذكر الاصم والحفظ ، ويحرص على حشو عقول الأطفال بالمعلومات النظرية المجرّدة والبعيدة كل البعد عن الإدراك الحسّي للطفل والتي عادة ما يملها ويكرهها ويجد العديد من الصعوبات في اكتشافها (١٠ : ٤٢) بينما يركّز البرنامج التربوي الحديث على تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل وإكساب الاطفال مهارات التفكير بأنواعها المختلفة (١٠ : ٤٤) . والحقيقة أن هذا التمييز ليس بين «منهج» و «برنامج» وإنما بين منهج تقليدي ومنهج معاصر ، ومن ثمة ، وكما يقتضي مبدأ الاقتصاد المنطقي ، لاداعي لتقديم مفهوم جديد عندما يكون بالامكان توسيع المفهوم القديم لاستيعاب أي تغيرات ممكنة ، لذلك يذهب "جوزيف لوتون" بحق الى أن "مصطلح المنهج غدا الآن مرادفا لمصطلح البرنامج" (١٥ : ٢٢٦) .

وبهذا المعنى لايوجد أي فرق في التعريف العام للمنهج بين مرحلة رياض الاطفال وبين بقية المراحل طالما أن المنهج هو "جملة الخبرات المخططة داخل الفصل وخارجه ، وغالباً ما

تتضمن الاباء والهيئات الاجتماعية الأخري والمعلم بطبيعة الحال " (١٥ : ٢٢٧) .

إلا أن علينا أن نميز بين ثلاثة مستويات للمنهج :

أ- الخبرات المخططة داخل الفصل وخارجه كما هي مثبتة في كتب المنهج .

ب - الخبرات المخططة داخل الفصل وخارجه كما تنفذ في الواقع .

ج - جملة الخبرات المقصودة والعارضة التي يتعرض لها الطفل في المنهج وأنماط تفاعله معها .

وأذا كان المستوى الثالث هو الأكثر عمقاً وصدقا وتأثيراً فان ضبطه يكاد أن يكون مستحيلاً .

كما أن المستوى الثاني متنوع الى حد كبير ويتباين من روضة الى أخرى إن لم يكن من فصل الى آخر . وتبقي كتب المنهج أو وثائقه هي المصدر الأكثر استقراراً والتي يمكن الاستناد اليها لمسح الاتجاهات السائدة في مناهج رياض الاطفال في الوطن العربي دون أن ننسى أن هذه الوثائق لا تنفخ فيها الحياة إلا عبر المستوى الثاني وما يليه ، بل إن شكل المنهج يتغيّر عند هذين المستويين تماماً كما تتغيّر صورة جسم وسط مرايا مقعرة ومحدبة . ذلك أن المنهج لايصل الطفل الا من خلال عقول الراشدين ووجدانهم ومدى تأهليهم وخبرتهم . لذلك إجتهدت بعض المناهج أن تضع المستويين الاول والثاني معا من خلال إعداد الروضة والمعلمة والتدريب والاشراف . وسوف نتطرّق الى هذه المسألة الهامة لاحقا .

ثم إن في مناهج رياض الاطفال مفارقة مركزية . فجميع مصممي هذه المناهج يتسابقون اليوم للتحدث عن مفهوم هام هو التلقائية ، وهو مرادف لمصطلحات أخرى كالدافعية الذاتية والحركة . وتذهب هذه المفاهيم الى أن العالم يتكشف للطفل - أحسن ما يتكشف ، وإلى أن قدرات الطفل تتفتّح أحلى ماتتفتح من خلال النشاط التلقائي للطفل . وهذه التلقائية تضمن حدوث الانتباه والاهتمام والدافعية والمتعة [أليس هذا هو اللعب؟] وتوفر بالتالي شروط التعلم الجيد . إلا أن الحبر لم يجف بعد عن العبارة التي عرفت المنهج بانه "جملة الخبرات المخططة" فكيف يأتلف المخطط والتلقائي ؟ أولا يتحول المنهج في هذه الحالة الى قيد على التلقائية ؟ أم أن هناك تركيباً سحرياً يمكن أن يجمع بينهما في تناغم وانسجام كاجتماع الجبر والاختيار والحرية والانضباط والمادة والروح ؟؟ سوف نتطرق أيضاً الى حل هذه المفارقة فيما بعد

ثانياً : الاتجاهات السائدة في الأسس النفسية والاجتماعية لمناهج رياض الاطفال في الوطن العربي :

يقصد بالاسس النفسية والاجتماعية في السياق الراهن مايلي :

- خصائص الطفل النفسية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية .
- نظريات النمو والمعرفة والتعلم التي يتبناها المنهج .
- الفلسفة الاجتماعية التي يستند المنهج اليها ، وسوف نناقش هذا الاساس في الفقرة المتصلة بالاهداف .

بياجيه - أو بعضه - في الوطن العربي :

لايوجد شك في أن "جان بياجيه" أثر في مناهج رياض الاطفال في الوطن العربي من ناحية الصياغات النظرية على الاقل ، ولكن الشك قائم في السؤالين التاليين :

أ : ما الذي تأثرت به مناهج رياض الاطفال من "بياجيه" ؟

ب : إلى أي حد تسرب هذا التأثير الى الممارسات العملية ؟

فمن ناحية أولى لايكاد منهج لرياض الاطفال في الوطن العربي يخلو - خصوصاً في مقدماته النظرية من ذكر لبياجيه ومفاهيمه ونظرياته . وفي هذا المجال يحوز مفهومان له على قصب السبق وهم : حسية الطفل ، والمعرفة بوصفها بناء .

فعلى سبيل المثال ، يستخدم كتاب "التطبيقات التربوية" بجزئيه اللذين يشكلان العمود الفقري لمنهج رياض الاطفال في المملكة المغربية [سيشار الى هذا المنهج من الآن فصاعدا باسم منهج المغرب اختصاراً] مصطلحاً بياجياً مباشرا . "كما روعي فيه [أي المنهج] المرحلة الطفولية التي تعرف بالمرحلة الحدسية الحسيّة » (٣ : ٤)

أما منهج رياض الاطفال في المملكة الاردنية الهاشمية [سيشار اليه من الآن فصاعدا باسم منهج الاردن اختصاراً] فيذهب في بيانه لأسسه الى أن الاطفال لايكتسبون "المعاني والافكار على مختلف أنواعها بفعل خارجي كالتلقي ، وإنما يتم إكتسابهم لها بعملية ذاتية توليدية" تكوينية . فالمعاني والافكار التي تكون لهم ينشؤونها في ضوء إدراكاتهم (١ : ١١) [الدليل النظري] .

ويتبنّى "المنهج المطور لرياض الاطفال في السعودية [سيشار اليه من الان فصاعدا باسم « المنهج السعودي » على سبيل الإختصار] (٢) التعلّم الذاتي كأساس نفسي وتربوي :

"يعتمد هذا المنهج أسلوب التعلم الذاتي الذي يركز على النشاط الذاتي للأطفال أنفسهم بحيث يتفاعل كل طفل ويتعامل مع الالعاب التربوية الهادفة المتوافرة في بيئته التربوية والتي تساعده على اكتشاف قدراته وتنميتها بما يتناسب مع نمط النمو الخاص به . ويعني التعلّم الذاتي أن يتعلم الطفل في ذاته وأن ما يحركه حاجته الذاتية للتعلم ، ويمثل التعلم المفيد والفعال الذي يناسب أطفال هذه المرحلة والذي يندفع من أعماق الطفل حسب طبيعته "(٢ : ١٦)]المنهج

الاساسي] .

إلا أن " ذاتية التعليم " لا تشكل إلا نصف الحقيقة هنا ، والنصف الآخر هو " فعاليته " التي أشير اليها بسرعة .

والحق أن التعلم الذاتي ينهل من مصدرين أساسيين :

١ـ اتجاه الدافعية الذاتية الذي يطلق هذا الإسم على الدافعية الكامنة في معالجة المعلومات والفعل ، التي تؤكد دور الدافعية في العمليات المعرفية .

٢ـ اتجاه نظرية المعرفة التكوينية لبياجيه . وقد لخص هذا الاتجاه دليل منهج غربي يعتبر مصدراً أساسياً للمنهج السعودي . وفي هذا الاتجاه يغدو اسم التعلم الفعال Active Learning أكثر ملاءمة . " تقتضي معرفة الأشياء أن تعمل الذات العارفة في هذه الاشياء ، ومن ثمة تحولها . ولابد لهذه الذات أن تحرك الاشياء وتربطها وتركبها وتفككها وتعيد تجميعها . بدءاً من أكثر الافعال الحسية الحركية أولية (كالجبذ والنبذ) الى أكثر العمليات العقلية إرهافاً وتعقيداً وهي أفعال مستدخلة تنفذ على نحو عقلي ، ذلك أن المعرفة ترتبط على الدوام بالافعال والعمليات أي بالتحويلات . ولا تنبثق المعرفة في أساسها من الموضوعات ولا من الذات وإنما من التفاعلات التي لا يمكن فضها في البداية بين الذات والاشياء" (١٤ : ١٣١) .

ويذهب منهج الامارات العربية المتحدة الى إتجاه مماثل " فتعلم الاطفال وإكتشافاتهم الذاتية ، وأعمالهم الاولية هي الطرق السليمة في تعلمهم وبالتالي الى اختيار خبراتهم والتأكد من صحتها (٦ : ١٥) [دليل المعلمة] . إلا أن هذا التأكيد على قضية المعرفة البنائية يبقى في حيز الحس المشترك دون أن يبلور في نظرية كاملة يؤسس المنهج عليها بحيث تشتق الخبرات والمفاهيم والنشاطات في ضوئه ، ناهيك أن مصممي المناهج يأخذون هذا الشق ويهملون الشق المتصل بالمراحل النمائية ، ولا يشيرون في قليل أو كثير الى موقفهم من الجدل السيكولوجي النمائي الحديث حول مفهوم المراحل وما يتصل به من مسائل . وإنما ترتد المشكلة في نهايتها الى صياغة عامة في جعل العمل أو النشاط واللعب أساساً . إن إرساء المنهج على أساس سيكولوجي نمائي سواء كان أحاديا أم تلفيقيا مسألة هامة لنقل هذا المنهج من حيز الحس المشترك والخبرة العامة الى مصاف العلم . إلا أن كل المناهج تؤكد أهمية التعلم بالنشاط واللعب ، ويأتي هذا مع إستعادة مفهوم اللعب لمكانته المفقودة في التعلم . فمنهج رياض الاطفال المطور في المملكة العربية السعودية (٢) يولي اللعب مكانة بارزة ، ويظهر هذا في أشكال مختلفة . فالتعلم الذاتي لعب بحد ذاته ما دام يستوفي شروط اللعب في المتعة والحرية والغائية الذاتية . ثم إن المنهج يبرز حاجة

الطفل إلى أن يستخدم كافة حواسه في الحركة واللعب (٢ : ٣٧) [المنهج الأساسي] ، كما أن هذا المنهج يحدد فترة حرة للعب في الخارج (٢ : ١٩) [المنهج الأساسي] ويصف طريقة تنظيمها ، بالإضافة إلى أن هناك فترة للعمل الحر في الأركان (٢ : ١٢) [المنهج الأساسي] وهو لعب أيضاً.

أما دليل المعلّمة لمرحلة رياض الأطفال في الأردن (١) ، فنجد في الخاصيّة السابعة لمنهاج تربية الطفل اللعب مدخلاً أساسيا في نمائه (١ : ١٦) [الدليل النظري] كما يحدد في طرقه ووسائله التربوية اللعب والألعاب كطريقة أساسية . فاللعب نشاط طبيعي للاطفال ويوفر لهم فرصا عديدة للنماء والتعلم (١ : ١٨) [الدليل النظري] . أما كتاب "التطبيقات التربوية" في المملكة المغربية (٣) فيذكر أن اللعب ميل من ميولات [الطفل] التي لا يستطيع الإستغناء عنها وهي وسيلة لإدخال البهجة إلى نفسه (٣ : ٨) [المستوى الأول] .

ويفرد منهج الإمارات فصلاً كاملاً في دليله للعب وأنواعه في رياض الاطفال ، ويذهب الى أن "اللعب بالنسبة للطفل الصغير هو عمله المشوق ، ومبعث حركاته ، ومنظم نشاطاته ووسيلة إكتسابه معارفه ومعلوماته وتنفيذ آماله ، وتعبير عن أحاسيسه وترجمة خيالاته التي يحلم أن يعيش بها (٦ : ٦١) [دليل المعلمة] . وتستخدم الكتب المرشدة لمشرفة الحضانة الصادرة بتعاون بين منهج وزارة الشؤرن الاجتماعية في جمهورية مصر العربية ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) (٥) اللعب في كثير من النشاطات المتضمنة في هذه الكتب .

وبصورة عامة ، فثمة إجماع متفاوت في قوته على التأكيد على دور اللعب . فبعض المناهج تؤكد ضربا معينا من اللعب كالقصص (المغرب على سبيل المثال) ، وعلى الرغم من أن اللعب يحتاج الى تحديد أكثر دقة في المنهج . فمن المهم العمل على دفع هذا الموقف البناء في اللعب الى نهاياته ، فاللعب ليس مدخلا للمنهج ، ولا فترة من فترات البرنامج ، ولا نشاط ضمن الانشطة . أنه وبإطلاق سياق المنهج كله . وكل نشاط يخرج عن هذا السياق يخرج عن روح تعلم الطفولة المبكرة وتعليمها . ومن ثمة لا بد أن تسري روح اللعب في المنهج كله .

ومما يلفت الإنتباه أن المناهج على الرغم من تأكيدها على أهمية اللعب إلا أنها لا تقدم له تعريفاً وظيفياً يصلح كأساس للمنهج ، ومن هنا نجد أن النزعة التقليدية التي تجعل اللعب متميزاً عن بقية النشاطات تعود لتطل برأسها .

وباختصار ، فالحاجة ماسة الى تعمّق أكبر في إرساء الأسس النفسية والإنفعالية للمنهج على نحو يرتقي بهذه الأسس الى مرتبة العمل العلمي الدقيق الذي يفضي بدوره الى بناء منهج علمي دقيق .

أهداف مناهج رياض الاطفال

لايوجد شك في أن مسألة الأهداف حظيت بإهتمام كبير لدى مصممي مناهج رياض الاطفال من حيث صياغتها وتصنيفها الى مستويات ومجالات وجوانب .

وبصورة عامة ، فقد تم التمييز بين عدة مستويات للأهداف تراوحت بين الغايات والأهداف السلوكية . وفي هذه المساحة سنجد أهداف نمو الطفل وأهداف الوحدات العامة وأهداف الوحدات الخاصة وأهداف المجالات الدراسية . وقد تفاوتت المناهج في مدى تفصيلها أو إيجازهما لهذه الأهداف ، وسنحاول فيما يلي إلقاء نظرة عامة عليها وذلك وفق مجالاتها المختلفة الدينية والمعرفية والحركية . . . . الخ .

أولا : الاهداف الدينية :

لايغفل أي منهج من المناهج التي شكلت عينة هذه الدراسة مسألة التربية الدينية للطفل .
فمن جملة تسعة أهداف عامة لدور الحضانة ورياض الاطفال في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تحظى التربية الدينية بثلاثة أهداف رئيسية يمكن تحليلها الى أهداف فرعية على النحو التالي :

١ـ صيانة فطرة الطفل .

٢ـ رعاية النمو الخلقي .

٣ـ رعاية النمو العقلي .

٤ـ رعاية النمو الجسمي .

على أن يتم كل هذا في ظروف طبيعية سوية لجو الأسرة متجاوبة مع مقتضيات الإسلام .

٥ـ أخذ الطفل بآداب السلوك .

٦ـ تيسير إمتصاصه العقيدة الاسلامية .

٧ـ تيسير إمتصاصه لاتجاهات صالحة .

على أن يتم هذا بوجود أسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل .

٨ـ تكوين الإتجاه الديني القائم على التوحيد والمطابق للفطرة .

من الواضح أن التربية الاسلامية ـ بالإضافة إلى كونها وسيلة لصيانة الفطرة وتشرب العقيدة هي المنهل الأساسي للمبادئ الخلقية والسلوكية . بل إن النمو الجسمي والعقلي سوف يتم في الإطار الإسلامي . (٢ : ٢٨) [المنهج الأساسي] .

ويلخص منهج التعليم الاولي في المملكة المغربية الغايات العامة للتربية الإسلامية في غاية

رئيسية هي :

تشريب العقيدة الاسلامية المبنية علي الكتاب والسنة عن طريق الفطرة والتأمل ، والحواس والوجدان والقدوة . ومن الواضح أيضاً أن عبارة "العقيدة الإسلامية" تشمل العبادات والمعاملات . (٣، ٤) [المستوى الاول] .

أما دليل المعلمة لمرحلة رياض الاطفال في الاردن فيفرد الهدف السادس في لائحة أهدافه لتنمية القيم الدينية ، ويفصله على النحو التالي :

١ـ تطوير وعي الطفل للدين وأهميته في حياة الأفراد .

٢ـ غرس الإحترام في نفس الطفل للممارسات والشعائر الدينية .

٣ـ تعميق انتماء الطفل إلى الدين الإسلامي عقيدة وسلوكاً وتوجيهه إلى ضرورة إحترام دور العبادة والشعائر الدينية والمقدّسات الإسلامية (١ ، ١٤) [الجزء النظري] .

ويأتي "تطوير الوازع الديني والروحي" في منهج رياض الاطفال بدولة الامارات في أول قائمة الأهداف المكوّنة من ثمانية أهداف (٦ ، ٧) [منهج وحدات الخبرة] .

ويحدد منهج رياض الأطفال الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية ثلاثة أهداف للتربية الإسلامية (٤ ، ٨) [التربية الاجتماعية والدينية والخلقية في رياض الأطفال] .

١ـ توجيه الطفل إلى التأمل في قدرة الخالق ونعمه على خلقه وبالتالي تكوين الاتجاه نحو محبة الله وشكره واللجوء اليه والاطمئنان الى رعايته سبحانه وتعالى .

٢ـ تنمية الإتجاهات الدينية المرتبطة بحياة الطفل الإجتماعية .

٣ـ إكتساب بعض قواعد السلوك البسيطة .

تشكل التربية الدينية في رياض الاطفال تحدياً لمصممي المناهج والمعلمات . فالطفل في هذه المرحلة حدسي حسي كما تذهب معظم المناهج ، وفي الخبرات الدينية من التجريد الكثير ، فكيف تحل هذه المفارقة ؟ يتخوف كثيرون من مناقشة هذه المسألة ويخشون أن تفضي مناقشتها الى التخفيف من محتوى التربية الدينية في رياض الأطفال ، والحق أن مثل هذه النتيجة ليست ضرورية ، ومن ثمة ينبغي مناقشة المسألة للوصول الى تحديد المفاهيم الاساسية التي يمكن للطفل أن يتعلمها والاتجاهات التي يمكن أن يبدأ في إكتسابها في حدود قدراته المعرفية .

ثانياً : الأهداف المعرفية :

تشغل المعرفة ـ دوما مكانة أثيرة في الروضة أو المدرسة ، ولطالما تعرضت هذه المكانة للنقد

باعتبارها تبرز جانباً واحداً على حساب جوانب أخرى ، إلا أن الاتجاه التكاملي في الاهداف أخذ يشق طريقه في مناهج رياض الاطفال في الوطن العربي .

يأتي الهدف المعرفي أولا في قائمة الاهداف في دليل المعلمة لمرحلة رياض الاطفال في الاردن على النحو التالي :

تطوير ذكاء الطفل (قدرته على استكشاف بيئته وتمثلها والتلاؤم معها) [لاحظ المصطلحات البياجية] (١ ، ٢) [الجزء النظري] . ثم يأتي تفصيل لهذا الهدف في ثلاثة أهداف فرعية تتصل بتنمية حواس الطفل ، وإدراك أوجه التشابه والإختلاف والتجريب وحل المشكلات ، ثم تطوير مفاهيم الطفل عن أشياء بيئته وعملياتها ، مما يمكن تلخيصه بالحواس والعمليات والمعلومات .

أما في المنهج المطور لرياض الاطفال في المملكة العربية السعودية فأتى الهدف مركزا ومختصراً ومندمجاً مع الهدف اللغوي :

"تزويده[الطفل] بثروة من التعابير الصحيحة والأساسيات الميسرة والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به » (٢ : ٢٨) [المنهج الأساسي].

ولا تتطرق الكتب المرشدة لمشرفة الحضانة الصادرة في جمهورية مصر العربية عن وزارة الشؤون الإجتماعية لأهداف عامة .

أما كتاب التطبيقات التربوية وهو كتاب مرجعي عملي لمربي التعليم الاولي في المملكة المغربية فلا يضع هدفا معرفيا واضحا في قائمة غاياته وهذه مسألة تثير التساؤل . إلا أنه يعود فيضعها في قائمة أغراضه (٣ ، ٤) [المستوى الأول] مصنفاً إياها إلى غرضين .

١ـ الإنتقال من مرحلة التمركز حول الذات إلى مرحلة القدرة على التفاعل مع المحيط الخارجي بكيفية طبيعية ، ليتمكّن الطفل من التفاعل مع العالم الخارجي وإذكاء فضوله العلمي وحفزه على البحث .

٢ـ مساعدة المتعلم على تلمس مفهومي الزمان والمكان ، ليشب قادرا على التعامل مع الظواهر الاجتماعية والثقافية والعلمية والتقنية التي يلاحظها ليحدد موقعه داخلها (٣، ٤) [المستوى الأول] .

ونلاحظ هنا التركيز الخاص على مفهومي الزمان والمكان الذي قد يكون سببه أنهما وعاءان عامان من أوعية المعرفة ، ثم ذلك الربط السببي بين هذين المفهومين والتعامل مع الظواهر الإجتماعية والثقافية والعلمية والتقنية التي يلاحظها ليحدد موقعه داخلها . وهل أتى ذلك الربط عرضا ، أم أنه يخفي نظرية خاصة في المعرفة ؟

ويأتي "تطوير النمو العقلي للطفل " هدفاً خامساً عاماً في قائمة أهداف تربية رياض

الاطفال في دولة الامارات (٦ :٨) [منهج وحدات الخبرة] علما أن عدد الاهداف هو ثمانية . وقد جاء هذا الترتيب بناء على رأي الموجهات والناظرات والمعلمات .

ويثير ترتيب أهداف رياض الاطفال حسب تسلسل أهميتها مسألة تجدر مناقشتها هنا باختصار وهي : هل يجوز ترتيب الاهداف وفقا لأهمية ما ؟ إن هذه الأهمية تعني أن هذا الهدف يشغل مكانه خاصة في المجتمع عموما ، أو أن له أولوية خاصة بالنسبة لنوعية المشكلات التي يتحسسها المجتمع لدى أطفاله ، ومن هنا جاء الهدف الديني أولا في مناهج السعودية ،الإمارات ، وجاء الهدف اللغوي كما سنرى قريبا في منهج الإمارات .

إلا أن مثل هذا الترتيب - وبغض النظر عن الإعتبارات السابقة ليس أمراً مرغوباً به ، لانه قد يوحي أن بعض الأهداف - على أهميتها المسلم بها ليست هامة [كالهدف المعرفي على سبيل المثال]، فإذا جاء الهدف الاجتماعي سابقاً لهذا الهدف فقد يذهب الإعتقاد الى أن الروضة هي مكان للتنشئة الإجتماعية واللعب فقط . ثم إن المفحوصات إذ يطلب اليهن ترتيب الأهداف حسب أهميتها فقد يشعرن نتيجة للطلب بإجبار لوضع نظام تسلسلي قد لا يؤمن به أصلا ، ومن ثمة فمن المهم التأكيد على أهمية كافة الجوانب ، ولا مانع بعد ذلك من وضع شئ من التأكيد على بعض الجوانب على نحو يؤكد أهميتها دون الايحاء بعدم أهمية غيرها . [توجد مناقشة مهمة لهذا الموضوع في كتاب "أودري كيرتس" (١٢ :١٨)] .

ثالثاً : الاهداف اللغوية :

وعلى الرغم من أن منهج رياض الاطفال في المغرب يولي للنشاطات اللغوية مكانة أثيرة تكاد تنقله الى مصاف منهج المرحلة الابتدائية إلا أنه لا يشير للهدف اللغوي بصورة واضحة لا في غاياته ولا أغراضه . وتلك مفارقة تندرج تحت سؤال سنناقشه لاحقا هل هناك ضرورة لوجود أهداف "عامة" لرياض الاطفال؟ .

أما "المنهج المطور لرياض الاطفال" في المملكة العربية السعودية فيجعل الهدف اللغوي جزءا من الهدف المعرفي ويركز تزويد الطفل "بثروة من التعابير الصحيحة" (٢ :٢٨) [منهج الأساسي] .

ويضيف منهج الإمارات "تطوير النمو اللغوي" هدفاً ثانياً في قائمة أهدافه الثمانية (٦ . ٧) [منهج وحدات الخبرة] ، وذلك لتطويق مشكلة تعدد الالسنة الناجمة عن الزواج من أجنبيات ، وهو يولي للإعتبارات الثقافية أولوية مطلوبة .

ويفصل دليل المعلمة لمرحلة رياض الاطفال في الاردن في الهدف اللغوي الذي يأتي ثانياً

في قائمة الأهداف الثمانية :- "تطوير قدرة الطفل على التعبير اللغوي وغير اللغوي وقدرته على التواصل مع الآخرين بيسر ويتضمن هذا الهدف مايلي : (١ ، ١٢) [الجزء النظري] .

١ . إغناء مفردات الطفل وإغناء تراكيبه اللغوية .

٢- تنمية مهارات الاستماع والحديث عند الطفل .

٣- تنمية قدرته على التعبير غير اللغوي عن أفكاره وعواطفه .

٤- تنمية الاستعداد القرائي والكتابي لدى الطفل .

ويلاحظ هنا ذكر تنمية التعبير غير اللغوي وهي مهارة ستصب أيضاً في بعد الدراما الذي يركز عليه هذا المنهج .

رابعاً : الاهداف النفسية :

يقصد بالأهداف النفسية ما يتصل بتنمية ثقة الطفل بنفسه واعتماده على ذاته وإحساسه بالطمأنينة والإنتماء والقدرة على تحمل الإحباط وإرجاء إشباع الرغبات ، ويلخص "المنهج المطور " في المملكة العربية السعودية هذه الأبعاد في هدفه الثامن الذي يذهب الى الوفاءبحاجات الطفولة وأسعاد الطفل وتهذيبه في غير تدليل ولا إرهاق (٢ . ٢٨) [المنهج الاساسي] .

ومن ضمن أربع غايات يفرد منهج المملكة المغربية هدفاً نفسيا (٣ ، ٤) [المستوى الأول] يرمي الى مساعدة الطفل " على اكتساب استقلاله المعنوي ، مثل ثقته في نفسه والاعتماد عليها مع غرس روح الإبداع والمبادرة والتنافس والتعود على الإتقان " ، ويمكن بطبيعة الحال أن نسأل عن سبب دمج روح الإبداع والتنافس والتعود على الاتقان مع الثقة بالنفس والإعتماد عليها ، واصطفاء هذه الخصائص بالذات للتعبير عن الهدف النفسي .

أما دليل المعلمة لمرحلة رياض الأطفال بالأردن ، فيحدّد هدفه النفسي ووسيلة تحقيق هذا الهدف والأهداف الفرعية . فيذهب في هدفه الثالث الى بناء "ثقة الطفل بنفسه وتعزيزها من خلال تقديره لانجازه وانجاز الآخرين " (١ , ١٣) [الجزء النظري] وهذه وسيلة بناء ثقة الطفل بنفسه . والسؤال هنا هو : هل هذه هي الوسيلة الوحيدة المتاحة لبناء الثقة بالنفس بحيث تصطفى لتوضع في هدف عام رئيسي ؟ ليس الغرض من هذا السؤال أو غيره من الأسئلة إثارة النقد ، وانما التنبيه على أهمية إرساء المعايير التي يتم بواسطتها صياغة الأهداف . ويمضي منهج الاردن في تفصيل الأهداف النفسية الفرعية كاحترام اهتمامات الطفل ، وتشجيع استقلاليته ، وتعزيز وعيه بالتميز ، وتشجيعه على التأمل في أعماله ، والانضباط الذاتي ، والإفصاح عن ذاته ، وتعزيز إرادته . إلا أن الأمثلة التي ضربها المنهج عن تعزيز إرادة الطفل (مثل تنمية قدرته على الاختيار

وإبداء الرأي) تنتمي الى سمة المبادرة أكثر مما تنتمي إلى سمة الإرادة التي تعبّرعنها ـ أفضل ما يعبر ـ القدرة على إرجاء الإشباع وضبط النفس . وبطريقته المختصرة العامة ، يعبر منهج الإمارات عن هدفه النفسي مدمجاً مع الهدف الإجتماعي على النحو التالي : "مساعدة الطفل على تحقيق نموه الذاتي والاجتماعي "(٦، ٧) [منهج وحدات الخبرة] .

خامساً : الاهداف الاجتماعية :

يقصد بالأهداف الإجتماعية في مناهج رياض الاطفال ما اتصل بتنمية قدراته [الطفل] على العيش مع الجماعة وإقامة العلاقات مع الآخرين والتعاون معهم وتنمية القدرة على العمل في فريق ، والتحرّر من الأثرة لصالح الإيثار .

ومرة أخرى لايشير منهج رياض الاطفال في المملكة المغربية الى هذا الجوانب بصورة واضحة ومباشرة ولكنه يدمجها في عبارة عامة "مساعدة الطفل على تشرب ثقافة المجتمع والتكيف مع الحياة المتطورة" (٣ . ٤) [المستوى الاول] .

أما "المنهج المطور" في المملكة العربية السعودية فيفرد الهدف الرابع لتأكيد أهمية "نقل [الطفل] برفق من الذاتية المركزية إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أترابه ولداته" (٢ . ٨) [المنهج الأساسي] .

ويمكن تقسيم الهدف الإجتماعي الرئيسي الذي جاء رابعا في قائمة أهداف منهج رياض الأطفال في الأردن الى هدفين :

الأول يتصل بتنمية المهارات الاجتماعية ، والثاني بالتعرف على البيئة الاجتماعية . يقول هذا الهدف المزدوج : "تطوير قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي واستكشاف العلاقات الإنسانية في بيئته الاجتماعية (١ ، ١٣) [الجزء النظري] ثم يفصل جملة أهداف فرعية كإدراك آداب السلوك والإلتزام بها وتطوير قدرة الطفل على التعاون والتعامل مع الآخرين وتنمية اتجاهات الطفل الإيجابية نحو تقبّل الآخرين واحترامهم ، وانشاء الصداقات وتعزيز مشاعر الإنتماء .

سادسا : الاهداف الاخلاقية :

ترتبط الاهداف الاخلاقية في المنهج المطور لرياض الاطفال في المملكة العربية السعودية بالاهداف الدينية في "رعاية النمو الخلقي" و "أخذ الطفل باداب السلوك والاتجاهات الصالحة" تأتي جزءاً من الأهداف الإسلامية . (٢ . ٢٨) [المنهج الأساسي] .

ويلخص منهج الاردن الهدف الأخلاقي في عبارة ذات طابع نمائي "تطوير قدرة الطفل على الحكم الأخلاقي" ثم يفصل هذا الهدف في هدفين فرعيين اثنين .

١ـ تطوير قدرة الطفل على التمييز بين الخير والشر والحسن والقبح والمفيد والضار .

٢ . تطوير قدرة الطفل على إدراك المنفعة المتبادلة في العلاقات مع الآخرين وعلى محاكمتها. (١ , ١٤) [الجزء النظري] ولا يفصل في معاني الثنائيات المتقابلة في الهدف الفرعي الأول كما لا يشرح المبدأ الهيدوني المتمثّل في الهدف الثاني الأخلاقي بوضوح كاف .

ولا تشير التطبيقات التربوية « إلى أهداف عامة أخلاقية مباشرة » ، وإنما تتضمن إشارة إلى تمثّل ثقافة المجتمع . ويفعل منهج الإمارات شيئاً مشابهاً فلا يشير إلى هدف ديني واجتماعي دون التطرّق إلى هدف أخلاقي مباشرة .

الإبداع والحسّ الجمالي

يربط كثيرون بين الإبداع والحسّ الجمالي ربطاً يقوم على الترادف ، فكأن العلاقة الوحيدة التي يمكن أن ينسجها الإبداع هي علاقة بالجمال . والحقّ أن العلاقة بين الإثنين ليست علاقة ترادف مقدار ما هي علاقة فرع بأصل : فالحس الجمالي واحد من تجليات الإبداع وليس الإبداع كله . كما أن هناك من يحاول النظر إلى الإبداع كسمة مستقلة والحقيقة أنها سمة سياقية فهناك إبداع معرفي وإبداع أدائي ولكل منهما فروع .

يدمج المنهج المطوّر في المملكة العربية السعودية النشاط الإبتكاري مع التذوّق الجمالي فيشير الهدف السابع إلى أهمية « تشجيع نشاطه [الطفل] الابتكاري وتعهّد ذوقه الجمالي وإتاحة الفرصة أمام حيويته للإنطلاق الموجه (٢ , ٢٨) [المنهج الأساسي] .

أما منهج الأردن فينص على «إطلاق قدرات الطفل الإبداعية وتعزيزها» ويحدّد مجالات الإبداع في الأهداف الفرعية بالتصرّف التلقائي الحركي واللغوي والجمالي والفني ، وتشجيع الطفل على اقتراح الحلول للمشكلات والتساؤلات وتنمية حب الإستطلاع ، ثم يذكر المنهج هدفاً خاصاً وهو تنمية القدرة على استخدام المجازات والمماثلات (١ , ٤) [الجزء النظري] .

ويؤكد منهج الإمارات على «تطوير النمو الجمالي والفني للطفل» (٦ , ٨) [منهج وحدات الخبرة] .

أما منهج المغرب (٣ , ٤) [المستوى الأول] فيشير في غاياته بصورة سريعة إلى تنمية روح الإبداع ، ولكنه يفرد في أغراضه هدفاً خاصاً هو : تربية الذوق الجمالي والنفسي لدى الطفل ،

ليدرك قيمة الجمال في محيطه ، ويقدر على الخلق والإبداع » .

ولن نتوقف كثيراً عند التساؤل عن معنى الذوق «النفسي» ولكننا نلاحظ تلك الترادفية بين الجمالية والإبداع . ما مغزى ذلك كله ؟

١ . إن السؤال الأول الذي يمكن أن يطرح ونحن في طريقنا لاستكناه مغزى عرض الأهداف السابقة هو : هل توجد هناك ثمة أهداف «عامة» لرياض الأطفال مختلفة عن الأهداف التربوية العامة لمجتمع ما ؟

وأبادر على الفور لأجيب بالسلب . فليس هناك أهداف عامة للتربية وأهداف عامة لرياض الأطفال ، ولكن هناك أهدافاً عامة للتربية ثم ترجمة لها إلى مجال رياض الأطفال ، ترجمة تأخذ بعين الإعتبار المرحلة العمرية والأسس النفسية والمكتشفات الخاصة بهذه المرحلة . ومن ثمة فلا داعي لبذل الجهد في صياغة أهداف عامة لرياض الأطفال متوازية مع الأهداف العامة للتربية لأن الأولى في هذه الحالة ستكون عامة إلى درجة يصعب فيها التمييز منطقياً بينها وبين الثانية ، وسوف يكون ضرباً من التكرار لا طائل من ورائه . دعوني أضرب بعض الأمثلة .

ينص الهدف الرئيس المتصل بالنمو الخلقي في منهج الأردن على «تطوير قدرة الطفل على الحكم الأخلاقي» ولكن هل هذا الهدف مقتصر على رياض ا لأطفال ؟ أم أنه يمتد إلى المرحلة الإبتدائية والإعدادية والثانوية ؟ وينص الهدف الفرعي الثالث في تنمية القيم الدينية في المنهج ذاته إلى ترسيخ الإيمان بالله في قلب الطفل . أهذا هدف مقصور على رياض الأطفال وحسب ؟

وينطبق الأمر ذاته ـ على سبيل المثال أيضاً على الهدف الثالث من أهداف رياض الأطفال وهو «مساعدة الطفل على تحقيق النمو الذاتي والاجتماعي» وهو هدف يشمل كل المراحل وليس رياض الأطفال وحدها .

يمكن ضرب أمثلة لا حصر لها من هذا النوع ، لذلك يفضّل عدم اللجوء إلى صياغة أهداف عامة لرياض الأطفال وإنما صياغة أهداف المنهج وإذا كانت الأهداف التربوية العامة تفوح برائحة الفلسفة الاجتماعية للمجتمع ، فإن أهداف المنهج والتي تستلهم بطبيعة الحال تلك الأهداف العامة ، ينبغي أن تكون مشبعة بخصائص المرحلة النفسية والاجتماعية والمعرفية ، مفعمة بروح المحتوى الذي يميّزها عن المراحل الأخرى .

٢ . والمسألة الثانية هي تلك التمييزات بين الأهداف . إننا نرى في منهج المملكة المغربية تمييزاً بين غايات وأغراض ، وفي منهج الأردن أهدافاً أساسية وفرعية ، وسوف نرى في المنهج المطوّر تمييزاً بين أهداف عامة وخاصة وليس المبرر لمثل هذه التمييزات واضحاً دوماً ، لذلك يفضّل الوصول إلى آلية بسيطة واضحة لصياغة الأهداف ،

وسوف نتطرّق لذلك مرة أخرى في الفقرة الخاصة بالتوصيات . إن الأهداف قد تكون عبارات مضلّلة في عموميتها ، متحيّزة في خصوصيتها وقد لا يدعمها تحليل نفسي / تربوي يجعل لكل كلمة فيها مدلولاً محدّداً ومن ثمة فلا بد من جهد لتأسيس الأهداف على أرضية تتجاوز التعبيرات العامة إلى تحليل نفسي ومعرفي وظيفي تكون الأهداف تعبيراً علمياً عنه . وإذا كانت الخبرة العامة والحس المشترك يلعبان دوراً هاماً في الحياة في بعض العلوم ، إلاّ أن إرهاف الخبرة العامة كي تصبح خبرة علمية متخصصة ، والإنتقال من الحسّ المشترك إلى المنطق العلمي التجريبي هو أساس علمية رياض الأطفال وأي نشاطات علمية أخرى .

محتوى المناهج : أوهام الاختلاف وحقيقة التشابه :

يصعب التحدّث عن محتويات المناهج أو نشاطاتها قبل التعرّف على الأنماط العامة لهذه المناهج . ذلك أن النمط هو الوعاء أو الهيكل الذي تصبّ فيه المحتويات والنشاطات ، بالإضافة إلى أنه يمكن النظر للنمط بوصفه مدخلاً أو بؤرة تركيز أو طريقة عرض . وعلى هذا النحو تتعدّد أنماط مناهج رياض الأطفال وتتنوّع وفق أسس كثيرة : فقد يستند أساس النمط إلى نظرية نمائية معرفية أو نفسية بعينها ، وقد يركّز النمط على العمليات أكثر من تركيزه على المحتوى ، وقد يمنح النمط المعلّمة حرية تزيد أو تقل ، وقد يدير المنهج خبراته حول الطفل أكثر من المعلّمة . . . . إلخ .

وقد انتقل هذا التكثر في الأنماط إلى مناهج رياض الأطفال في الوطن العربي . ويمكننا أن نميّز لأغراض الدراسة الحالية بين ثلاث أنماط رئيسية :

١ . نمط المجالات الدراسية .

٢ . نمط جوانب النماء .

٣ . نمط العمليات .

١ . نمط المجالات الدراسية : يقسم هذا النمط محتويات المنهج وفق مجالات دراسية محدّدة مشابهة لتلك التي تلقاها في المراحل الدراسية اللاحقة . ونجد مثل هذا النمط في مناهج الإمارات والأردن والمغرب ، ومنهج وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية مع إختلاف - بين هذه المناهج - غير كبير في عدد هذه المجالات وأنواعها والجدول التالي يحدّد المجالات الدراسية في كل منهج من المناهج :

الأقطار	مصر	المغرب	الأردن	الإمارات
المجالات	التربية الاجتماعية والدينية والخلقية اللغة العربية الرياضيات الفن الحركة الموسيقى	التربية الإسلامية الأنشطة اللغوية الخبرات الرياضية التربية الحسيّة والحركية	التربية الإسلامية الخبرات اللغوية التنمية العددية الخبرات العلمية	التربية الإسلامية التنمية اللغوية التنمية العلمية الخبرات الإجتماعية الخبرات الفنية الخبرات الرياضية الخبرات الموسيقية

وقد يظن القارئ لأول وهلة - أن بعض المناهج في هذا النمط تتضمن مجالات قد لا تكون متضمنة في بعضها الآخر . فمنهج الأردن - على سبيل المثال - لا يتضمن مجالات الخبرات الاجتماعية أو الحركية أو الموسيقية . ومنهج المغرب - بالمثل - قد لا يتضمن مجالات علمية أو فنية أو موسيقية . إلاّ أننا سنجد - بمجرّد الدخول في تفاصيل المحتويات - كافة المجالات موجودة بالتضمين . فالتربية الاجتماعية في المنهج المغربي متضمنة في التربية الإسلامية ، وكذلك المجالات العلمية متضمنة في المجال الحسي الحركي . والمجالات التي ظننا أنها غير موجودة في التقسيمات الأساسية للمنهج الأردني سنجدها في أهداف الوحدات ومحتوياتها . إلاّ أنه لا يوجد تبرير لظهورها في أهداف الوحدات دون ظهورها في التقسيمات الرئيسية .

يمثّل هذا النمط بالنسبة لكثيرين من المشتغلين في رياض الأطفال ردّة إلى منهج المواد الدراسية وإغفالاً لروح التعلّم والتعليم في الروضة لحساب طريقة تقليدية للتعليم في مراحل أخرى . إلاّ أن مثل هذا الاستنتاج - وإن كان ممكناً - ليس ضرورياً . إذ أن تقسيم المحتوى إلى مجالات قد لا يعدّ وكونه تقسيماً يهدف إلى تحليل المحتوى وتنظيمه وتبسيطه لتشريبه فيما بعد في الخبرات الحسيّة . وعرض المجالات على النحو لا يعني أن يوم الطفل في الروضة سيقسم - ضرورة - إلى حصص منفصلة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فمن المتعذّر تماماً إغفال مفهوم المجال الدراسي المستقل . فالطفل إذ ينخرط في تمييز الأشكال الهندسية مثلاً - وهو نشاط أثير لدى كل المناهج - فإنه ينخرط في خبرة رياضية سواء كانت هذه الخبرة لمدة دقيقة أو لمدة نصف ساعة . والمعلّمة إذ تنظّم خبرة عن مفهوم الهواء فإنها ستجد نفسها داخل خبرة ذات طبيعة علمية . ويجب أن نتذكّر - كما سنرى بعد قليل - إن المقصود من منهج الخبرات أو الوحدات التعليمية - وهو منهج شائع - ليس تدمير المجالات الدراسية وخلطها عشوائياً بقدر ما هو إستخدام النشاط لتحقيق

التعلّم وإعطاء الطفل إحساساً بوحدة البيئة والخبرة المحيطة به مما يسهل إستثارة الإهتمام وربط التعلّم بالحياة المشخصة النابضة . والذي سيكشف ما إذا كان هذا التقسيم هو على سبيل التحليل والتبسيط وحسب أم أنه طريقة تدريس أيضاً ، مراجعة طرائق التعلّم والتعليم كما تتبدّى في دليل المعلّمة والبرنامج اليومي وبنية الوحدات ذاتها .

٢ . نمط جوانب النماء : إذا كنا لم نتطرّق حتى الآن لمناهج رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية سواء ما صدر منها عن وزارة التربية والتعليم أو ما صدر عن وزارة الشؤون الاجتماعية ، فلإن هذه المناهج لم تتضمن أهدافاً ذات طبيعة عامة . ولكن منهج الشؤون الاجتماعية (٥) يقدّم نموذجاً واضحاً لمناهج رياض الأطفال التي تستند إلى جوانب النماء .

يقسم هذا المنهج جوانب النماء [كما فعل منهج الكويت قبله] إلى ثلاثة جوانب أستناداً إلى الأهداف . فثمة أهداف معرفية وأخرى وجدانية وثالثة حسيّة حركية . وبعد أن يعرض هذا المنهج في كل وحدة من وحداته للمفاهيم الأساسية في هذه الوحدة ، فإنه يقسم أهدافها السلوكية إلى ثلاث مجالات : معرفي ، وجداني واجتماعي ، ونفسحركي .

ويتعرّض هذا الإتجاه لنقد مماثل لذاك الذي تعرّض له نمط المجالات الدراسية ، إذ من الصعب أن نتحدّث عن سلوك وجداني واجتماعي لا يوجد فيه مكوّن معرفي ، ذلك أن المعرفة حاضرة في معظم سلوكاتنا ، وكذلك النشاط الحسّي الحركي . . . إلخ والتقسيم هنا لا يقوم فصل تام بين هذه الجوانب بمقدار ما هو فصل تبسيطي تحليلي .

لقد شغل التمييز بين هذه الجوانب للأهداف والخبرات العاملين والعاملات في مجال رياض الأطفال لوقت طويل ، والحقّ أنه يتطلّب تبسيطاً على نحو يصبح فيه أداة تذكر المعلّمة دوماً أن لكل سلوك مكوّنات ثلاث ينبغي أخذها بعين الإعتبار . صحيح أنه كما في المجالات الدراسية تبدو خبرة ما أحياناً علمية أكثر منها لغوية ، فإن أحد المكونات في نمط الجوانب النمائية قد يبدو غالباً على المكوّنين الآخرين الذين يكونان منزويين بهدوء في ظلّ المكون الرئيسي .

لقد جاء هذا النمط تحت تأثير حركة الأهداف السلوكية ، ولكن الصيغة التفتيتية لهذه الأهداف يجب أن لا تخفي كلية السلوك ، إذ أنها ليست نصاً حرفياً بمقدار ما هي أداة تحليلية .

وأكثر من هذا ، فإن نمط جوانب النماء يستند إلى نمط الجوانب الدراسية في عرض نشاطاته . فبعد أن يفرغ من تقديم أهداف الوحدة مقسّمة إلى الجوانب النمائية المختلفة فإنه يقدّم نماذج عن النشاطات مقسّمة وفق المجالات الدراسية : فهذه أنشطة علمية ، وتلك أنشطة عددية ، وأخرى أنشطة حركية .

نلاحظ هنا ـ بسهولة ـ التشابه بين النمطين السابقين : نمط المجالات الدراسية ونمط جوانب النماء . فكلاهما يحلّل مجالاته أو جوانبه ، وكلاهما يؤمن بعد ذلك بضرورة تأليف قوي بينهما ، كما أن كليهما يصلح كأداة للتبسيط أكثر مما هو طريقة في التعلّم أو فلسفة . ذلك أن طريقة التعلّم والتعليم المطلوبة في رياض الأطفال هي تلك التي تكون أقرب ما تكون إلى طبيعة الحياة ذاتها ، وهذا أحد أسباب صعوبة تصميم مناهج رياض الأطفال والعمل فيها .

٣. نمط العمليات : إذا كانت المناهج التقليدية تعتمد على حفظ المفاهيم وتذكرها ، وتحاول تعليم الطالب أكبر قدر ممكن من المعلومات ، فإن إدراك المربين لسرعة التفجّر المعرفي وقوته وإتساعه جعلتهم يقتنعون أنه لا توجد جدوى كبيرة في الإصرار على تعلّم مفاهيم حوّل قلّب . والمهم هو التركيز على العمليات التي تكتسب بها المفاهيم . وقد انتقل هذا الإتجاه إلى رياض الأطفال في الوطن العربي . ويعدّ المنهج السعودي (٢) أول منهج نادى صراحة بهذا الإتجاه . فما هو نمط العمليات ؟ يركّز هذا النمط على الفعاليات والنشاطات أكثر مما يركّز على تعلّم قسم من المعلومات والمفاهيم . فينخرط الطفل في نشاطات مختلفة وكأن النشاط غاية في ذاته وهذه العمليات متنوعة أبرزها معرفي كالتصنيف والتسلسل والمضاهاة إلاّ أنه لا يجب إغفال الاستكشاف والتجريب والاختيار . وببساطة ، فإذا كان النمط الذي يركّز على المحتوى يهتم بنتاج التعلّم ، فإن نمط العمليات يهتم بفعل التعلّم ذاته : يحاول أن يستثيره ويعززه ويحافظ عليه ويغنيه وينوّعه .

يعرف « المنهج السعودي » نمط العمليات على النحو التالي : «لقد إعتمدنا في تأليف الوحدات التعليمية أساساً على ما يسمّى بمنهج الأسلوب أو العمليات ، وذلك يعني أن المطلوب هو التركيز على تعلّم الطفل وإكتشافه للمفاهيم والمعاني من حوله بنفسه من خلال تفاعله المتنوّع مع كل ما هو موجود في البيئة العلمية (الروضة) التي داوم بها لساعات معيّنة . فيكون الهدف من المنهج هو أن يفكّر الطفل ويحلّل ويبحث ويجرب ويستنتج حسب قدراته الشخصية وإهتماماته » (٢ : ٢١) [المنهج الأساسي] .

وتماماً ، كما أثار فصل المجالات الدراسية عن بعضها شكوكنا ، وتماماً ـ أيضاً ـ كما أثار فصل الأهداف عن بعضها مخاوفنا ، فإن فصل العملية عن المحتوى سيحدث الأثر ذاته . ذلك أنه ما من محتوى إلاّ ويستلزم تعلّمه عملية ، وما من عملية ـ مهما بلغت بساطتها ـ يمكن أن تعمل في خواء وبدون محتوى . وقياساً على القاعدة الكانطية المعرفية الشهيرة [الحدوس بدون مقولات عمياء والمقولات بدون حدوس جوفاء] (١١ : ٢٢٨) يمكننا أن نقول : [المحتويات

بدون عمليات عمياء والعمليات بدون محتويات جوفاء] ، وعلينا أن نلاحظ أن هذا التشابه مع قاعدة «كانط» ليس خارجياً ، ولكنه متعلّق بالبنية الداخلية للمعرفة في الحالتين . والحقيقة أن العلاقة بين الأنماط الثلاثة تشبه إلى حدّ كبير جوانب القدرة العقلية الثلاثة عند «جيلفورد» (١٣) . فهذه القدرة تتألف من عملية ومحتوى ونتاج ، وتوازي العملية هنا العملية في منهج رياض الأطفال ، ويقابل المحتوى المجالات الدراسية وجوانب النماء هي النتاج . ومرة أخرى فالتشابه ليس خارجياً محضاً ما دمنا نسبح في المياه المعرفية ذاتها .

نخلص من هذه المقارنات إلى أن التشابهات في أنماط المناهج أكثر من الاختلافات حتى لو جاءت مقدّمات المناهج النظرية توحي بأن هناك اختلافاً ، ولهذا السبب بدأت هذا البحث بالعبارة الشعار «لا تنظر إلى دموع عينيه بل انظر إلى فعل يديه» ذلك أن الإعلان عن طبيعة المنهج شيء وتفاصيلة الواقعية شيء آخر ، ولهذا السبب أيضاً ذكرت أن الإختلاف وهم والتشابه حقيقة . وتشابه كهذا ، يسمح للمعلّمات بلفق هذه المناهج ببعضها أو على الأقل أجزاء منها لإثراء خبراتهن في الروضة .

طريقة تنظيم المحتوى :

ما هي الوصفة السحرية التي يمكننا بواسطتها نسج المجال الدراسي وجانب النماء والعملية في نسيج خبرات يشدّ اهتمام الطفل وتجعله ينغمس بكل حواسه وأفكاره وجوارحه في التعلّم ؟ إذا كانت المناهج تختلف في أنماطها واو على السطح ، فإن هناك اتفاقاً عاماً على الوصفة التي تحقق ذلك وهي طريقة وحدات الخبرة أو الوحدات التعليمية .

وتستخدم كلمتا «الوحدة» و«الخبرة» أحياناً كمترادفين ، وأحياناً كعلاقة أصل بفرع . ويذهب بعض الباحثين إلى أن «الخبرة التعليمية المتكاملة تعتبر منظومة تتكون من مجموعة من المفاهيم التي تعتبر عصبها ومحورها الرئيسي الذي تتفاعل محتوياته تفاعلاً وظيفياً نحو تحقيق الأهداف المحددة لها» . (١٠ : ١٨٩) .

ويعرف منهج الإمارات الوحدة بأنها « تنظيم خاص لمجموعة من الخبرات تدور حول موضوع معيّن ، تتناسب مع قدرات المتعلّم وخصائص نموه وميوله وحاجاته ، وتؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية ، وبالتالي تؤدي إلى تحقيق وتعديل سلوك المتعلّم وشخصيته » (٦ : ٣٨) [دليل المعلّمة] ويرى المنهج السعودي المطوّر أن « الوحدة التعليمية [تعتمد] في بنائها على مركز أو محور الاهتمام ، أو ما يسمّى بالمحتوى أو الموضوع ، ويتم ذلك بتحليل موضوع معيّن إلى محتوياته كاملة ثم تخصيص نواح مختلفة منه ليصبح دائرة المعارف والمعلومات المطلوب من

الطفل التوصل إليها واكتشافها وتعلّمها » (٢ : ٢١) [المنهج الأساسي] .

ويعرف منهج رياض الأطفال في الأردن الخبرة التعليمية على أنها هي اللبنة التي يبنى منها المنهاج وهي تتأتى للطفل «من خلال تفاعله مع شيء أو شخص في موقع ما ، وهي تعبّر عن المعنى الذي يحصل للطفل نتيجة لتفاعله في الموقف ، وهذا المعنى المتحصّل قد يكون مفهوماً أو مهارة أو اتجاهاً أو نمطاً من أنماط العمل » (١ : ١٥) [الجزء النظري] .

ويستخدم المنهج الأردني مصطلح الوحدة دون أن يعرفه ولكنه يستدل على أنه بنية تتصل بموضوع معيّن تنظم حوله خبرات المجالات المختلفة . ويخرج منهج رياض الأطفال الصادرة في وزارة التربية والتعليم في مصر (٤) عن هذا التنظيم في عرض محتوياته ، إذ يتألف من جملة كتب : بعضها للطفل وبعضها للمعلّمة يتصل كل واحد منها بمجال دراسي بعينه ، يحلل مفاهيمه ويقدّم إرشادات للمعلّمة في عملها دون أن تكون فيه وحدات محددة بعينها .

ويأخذ المنهج الصادر عن وزارة الشؤون الاجتماعية في مصر بطريقة الوحدات ويدير الخبرات عليها . (٥)

أما المنهج المغربي (٣) فيأخذ بمزيج من الطريقة المحورية المتصلة بمادة دراسية معيّنة وطريقة المادة الدراسية . ففي مجال اللغة العربية والتربية الإسلامية يأخذ بالطريقة الأولى ، أما في بقية المجالات فيأخذ بالطريقة الثانية . والطريقتان تؤكدان الطابع الأكاديمي للمنهج الوثيق الصلة بالمرحلة الإبتدائية .

ثلاثة إتجاهات إذن تسود في مناهج رياض الأطفال في الوطن العربي : الأول هو طريقة الوحدات وله انتشار واسع ، والثاني هو الطريقة المحورية ، والثالث هو المادة الدراسية وهذان الإتجاهان الأخيران محدودان في انتشارهما .

ومرة أخرى علينا أن ننظر هنا إلى فعل اليدين لا دموع العينين و نسأل أنفسنا هل تعني صياغة منهج وفق طريقة الوحدات أن سينفذ بهذه الطريقة أيضاً ، وهذ تعني صياغته بطريقة المادة أنه سينفذ بهذه الطريقة كذلك ؟ إن المرء لا يملّ من التكرار والتأكيد على أهمية طريقة تطبيق المنهج ، لأن هذه الطريقة قد تكون إتباعاً للمنهج أو انحرافاً يتسع أو يضيق عنه .

موضوعات الوحدات ومعايير إختيارها :

تماماً كما لمسنا تشابهاً في أهداف مناهج رياض الأطفال في الوطن العربي وفي الأنماط الرئيسية لهذه المناهج ، فسنلمس مثل هذا التشابه في موضوعات الوحدات كما يتضح في الجدول التالي :

جدول موضوعات الوحدات أو المحاور في بعض مناهج رياض الأطفال في الوطن العربي

القطر الوحدة	مصر وزارة الشؤون	السعودية	الأردن	المغرب	الإمارات
ذات الطفل	الطفل المحبوب	—	من أنا	—	أنا والناس الآخرون
الأسرة	—	العائلة	أسرتي	الأسرة	الأسرة
الروضة	—	—	—	الكتاب	روضتي
المواصلات	الإتصالات والمراسلات	—	المواصلات	استعمل وسائل الإتصال	وسائل النقل
المهن	المهن للجنسين	—	المهن في بلدي	—	أصحاب المهن
التضاريس والبيئة	الماء والهواء	الرمل والماء	المزرعة	الغابة والجبل	الصحراء والبحر والهواء
الفصول	—	—	الخريف والشتاء	الفصول	—
			الربيع و الصيف		
القرية والمدينة	—		القرية والمدينة	المدينة والقرية	—
الصحة والسلامة	صحتي	الأصحاب	الصحة والتغذية	صحة الجسم	—
الأصحاب	—	الأصحاب	—	ألعب مع أخوتي وأصدقائي	—
الملابس	—	الملبس	—	—	—
الكتاب	—	—	—	الكتاب القرآني	—
الوطن	بلدي مصر	—	الوطن	—	—
الأعياد	الأعياد	الغذاء	الأعياد	أحتفل بأعيادنا الوطنية	—
الغذاء	ماذا نأكل	الأيدي	—	الصحة والتغذية	سوق الخضر والفواكه
الأيدي	—	—	—	—	—
المغناطيس	—	—	—		المغناطيس

تظهر القراءة الافقية لهذا الجدول التشابه في مجال موضوعات الوحدات تماماً كما لمسنا تشابهات في الاهداف والنماط . وعلى نفس المبدأ الرئيسي : لاتنظر الى دموع عينيه بل أنظر الى فعل يديه ، فاننا إذا دلفنا الى داخل الوحدات فان درجة التشابه ستزداد ، لأن بعض الوحدات متضمنة في بعض . فكثير من المفاهيم المهنية أدرج على سبيل المثال في ثنايا المنهج السعودي (٢) دون أن تكون هناك وحدة خاصة بالمهن . وهذا يثير قضية هامة وهي : كيف نحدد ما أذا كانت وحدة ما أصلية أم متضمنة ؟ هل نناقش مثلاً مفهوم الماء في إطار وحدة البحر أم العكس ؟ لم تتطرق المناهج لمشكلات من هذا النوع .

تعد القدرة على إثارة الاهتمام معيارا قوياً لاختيار موضوع معين . فالمنهج السعودي يقول في هذا الصدد " وهكذا اتفق التربويون على مواضيع الوحدات التعليمية ومحتواها سواء أسهبت أو إختصرت فالهدف منها إثارة إهتمام الاطفال بموضوع يهمهم أمره ويرتبط بأمور حياتهم الأخري (٢ . ٢١) [المنهج الاساسي] .

أما منهج الاردن فيحدد معايير اختياره للوحدات على النحو التالي :

أ : ملاءمتها لأهداف المنهاج وطواعيتها لتحقيقه .

ب. وثاقة صلتها باهتمامات الطفل وبواقعه الاجتماعي أو الحياتي .

ج : مرونتها وغناها على نحو يتيح لمعلمة الروضة حرية كافية في انتقاء الخبرات وتنظيمها لتلبية الفوارق الفردية بين الاطفال في نمائهم وتعلمهم .

د : تكاملها مع التربية الاسرية والمجتمعية (١ . ١٧) [الجزء النظري] . إذا كان الخطاب التربوي عموماً يتدرج من مستويات عامة قد لاتجدي كثيراً في بناء خطط عمل الى خطاب أجرائي ، فإن المعايير المذكورة تقع في مرحلة متوسطة من هذا الخطاب . إذ كيف نحدد مثلاً مايثير اهتمام الطفل ؟ من الضروري الاقتراب أكثر من الصعيد العلمي في تحديد المعايير ، إن هناك دوماً إغراء بالعمومية يجب تجنبه .

طرائق التنفيذ : مناهج رياض الاطفال بين الحرية والتقييد

تتفاوت مناهج رياض الاطفال في الوطن العربي في مدى الحرية التي تمنحها للمعلمة في تنفيذ البرنامج ، وبهذا المعنى فهناك مناهج مقيدة تصف للمعلمة ما تفعله بدقة وتبرمجه لها زمنيا يوما بيوم وفترة بفترة بينما تكتفي بعض المناهج الأخرى برسم إطار عام يتفاوت في تفاصيله ، تستند إليه المعلّمة عندما تعد خبراتها بنفسها ، وبين أن النوع الاول يلائم المعلمة المبتدئة التي لما تتح لها بعد فرصة إعداد كاف أو تدريب متصل أو خبرة تصقل ممارستها ، في حين أن النوع الثاني

يصلح لمعلّمة ذات إعداد وتدريب وخبرة واسعة .

ومن ثمة ، فليس هناك مجال للمفاضلة بين البرنامجين إلا أن النوع الحر أكثر انسجاما مع روح رياض الاطفال عموماً .

يمثل منهاج رياض الاطفال الذي صدر عن وزارة التربية والتعليم في مصر نموذجا لبرنامج حر ، فهو يصف المفاهيم والنشاطات في المجالات المختلفة ولكنه لايضع برنامجا زمنياً محددا لهذه المفاهيم والنشاطات . ويذهب مذهبه أيضاً منهج وزارة الشؤون الاجتماعية في مصر إذ يكتفي بعرض الاهداف وبعض المفاهيم ثم نماذج عن النشاطات . وتزداد درجة التقييد الى حد ما في المنهج الاردني بزيادة التفاصيل وتوضيح المفاهيم وإثراء الامثلة في النشاطات ، إلا أن المنهج يظل منتمياً إلى مجال المناهج الحرة ، إذ أن زيادة التفاصيل ، لا تعنى بالضرورة زيادة القيود . وما يحدد حقا درجة التقييد هو توزيع الخبرات على جدول زمني تفصلي يحدد بدقة ما الذي سيحدث في كل فترة من فترات اليوم التعليمي في الروضة ، وقد نحا المنهج السعودي هذا المنحى في جزء من المنهج أي في وحداته المفصلة . ولكنه يمنح للمعلمة حرية واسعة في وحداته الموجزة .

إلا أن الوضع الراهن في هذه المسألة عموماً يبعث علي التفاؤل لأن الروح العامة تنظر إلى المنهج بوصفه مجرد إطار . يذكر منهج الامارات العربية المتحدة (٦ . ٧) بهذه المسألة ، فالمنهج "ليس نصا حرفيا تلتزم بحذافيره ، وإنما هو أطار عام يطلق حرية المعلمة أكثر من أن يقيدها ، والمعلمة - بعد ذلك تستطيع إطلاق العنان لقدرتها الابتكارية بما لا يتناقض وأهداف المنهج الاساسية .

ويذهب المنهج الاردني المذهب ذاته فيوصي المعلمة . "إذا تعذر عليك تطبيق أي نشاط من الانشطة الوارادة في الوحدات يمكنك إيتداع أي نشاط آخر يحقق الهدف مراعية في ذلك الامكانات المادية والبيئية" (١ . ٦) [الجزء العلمي] .

البرنامج اليومي للروضة :

يختلف تقسيم يوم الروضة بين المناهج المختلفة فبعض المناهج لايقترح برنامجا معين (برامج جمهورية مصر العربية) وبعضها يميل الى تقسيمه الى فترات متناظرة عموما تتخللها فترات للتغذية واللعب الخارجي ، وتشغل الفترات تنفيذ خبرات المنهج أو يلعب حر تعليمي ، أو تقسم الى حصص تشبه المرحلة الابتدائية أو تنوع الفترات كما ذهب منهج الاردن والسعودية على النحو التالي :

السعودية	الاردن
الحلقة	الدائرة الصباحية
فترة اللعب في الخارج	فترة الكتاب
الوجبة الغذائية	العمل بالزاويا [الاركان]
العمل الحر في الاركان	الوجبة الغذائية
اللقاء الاخير	اللعب الخارجي
	الدائرة الثانية

تشترك معظم المناهج التي تقترح برامج يومية ـ وبغض النظر عن التسميات في إشارتها لأهمية تنويع النشاطات داخل الفصل وخارجه والحرية والتوجيه ، وتوفير مجال للعب الحر . والبرنامج اليومي مهم لانه يعكس مدى ايمان مصممي المناهج بضرورة بناء النشاط على تلقائية الاطفال وتوفير مرونة كافية له .

الابعاد النمائية لمناهج رياض الاطفال في الوطن العربي :

أ : كيف ترى المناهج الفروق العمرية والفردية :

تنقسم المناهج من حيث المرحلة العمرية التي تخاطبها إلى ثلاثة أنواع :

١ـ النوع الاول يفصل بين الاطفال حسب المرحلة العمرية . فيوجه جزءا معينا من المنهج إلى الأطفال في سنة أولى روضة [أو من ٤ ـ ٥ سنوات] . و يذهب هذا المذهب منهج رياض الأطفال في الامارات والمغرب ومنهج وزارة الشؤون الاجتماعية في مصر .

٢ـ والنوع الثاني لا يفصل بين وحدات سنة أولى أو سنة ثانية ، وإنما يوجه الوحدة ذاتها لكل المستويات ، ثم يوضح في داخل الوحدة تدرجات المفاهيم والخبرات بالنسبة للأعمار المختلفة . وأبرز نموذج على هذا النوع المنهج السعودي .

٣ . أما النوع الثالث ، فلا يفصل لا بين الوحدات ولا بين المفاهيم والخبرات ، ويترك أمر هذا التمييز فيما يبدو للمعلمات والمشرفات وأبرز نموذج على هذا الاتجاه منهج الاردن ومنهج وزارة التربية والتعليم في مصر .

وتنظر بعض المناهج الى الفروق بين هذه المستويات العمرية [أو العقلية] باعتبارها فروقاً كمية . وإلى هذا يذهب المنهج السعودي الذي يزيد من تعقيد المفهوم كميا كلما ارتفع مستوى الطفل ، ولننظر في المثال التالي المأخوذ من : وحدة الرمل " في المنهج المذكور ، ويوضح تدرجات المستويات : (٢ , ٣٥) [وحدة الرمل] .

المستوى الأول : يمشون على الرمل كل مرة بطريقة مختلفة يقترحونها ، ثم يقفزون عليه بطرق مختلفة وكل طفل يجرب طريقته ، وأخيراً يزحفون عليه بحرية وإبداع وننصح المعلمة أن تقوم معهم لبعض الحركات .

المستوى الثاني : "تعطيهم المعلمة إرشادات أدق لحركات **أصعب**" .

المستوى الثالث : يقومون بكل مايقوم به أطفال المستويين الاول والثاني مع **زيادة** في حركات القفز التي تحتاج لتوازن **أكبر** . ونلاحظ هنا الكلمات التي أكدت عليها وكيف أنها تعبر كلها عن مفاهيم كمية .

وتنظر مناهج أخرى لهذه الفروق باعتبارها تمثل اتساعا في الخبرة والفهم فتنقل من خبرات يدور معظمها داخل الروضة أو في الفلك اللصيق بالطفل [روضتي ، أسرتي ، من أنا] إلى العالم الاوسع الارحب [المواصلات والمهن] . مع ملاحظتنا أن بعض العوامل الاجتماعية الثقافية قد تحد من حركة الاطفال مع مناهج خارج الروضة ، إلا أننا يجب أن لا ننسى ضرورة تأسيس الفروق بين المستويات المختلفة على أسس نمائية راسخة .

ب : السهولة والصعوبة :

ويتصل بمسألة الفروق العمرية مسألة هامة هي مسألة الفروق الفردية بين الاطفال خصوصاً في المستوى المعرفي ، إذ أنها ستحدد مستويات السهولة والصعوبة في خبرات المنهج المختلفة .

وهناك عدة شروط يجب أن تستوفى قبل منح المشروعية المعرفية لخبرة ما :

١ـ ما هي نظرية التعلّم أو النظرية المعرفة التي يتبناها مصمم المنهج .

٢ـ ماهو العمر العقلي الذي توجه له الخبرة .

٣ـ ما هي الطريقة التي سيتم بها .

لاتوجد دراسات مفصلة لهذه المسائل يمكن الاستناد اليها في صياغة مناهج رياض الاطفال في الوطن العربي . لذلك تنوعت الرياض في سهولة مفاهيمها وصعوبتها . فمنهج وزارة الشؤون الاجتماعية في مصر وضع خبراته على نحو مبسط ، ومثله المنهج السعودي ، واستخدم منهج الاردن خبرات أكثر صعوبة وصلت لمحاولة تعليم الطفل كروية الارض . أما

منهج المغرب فجاء أقرب ما يكون الى المرحلة الابتدائية . وإذا كان التنوع يمكن أن يعكس الغنى والثراء أحياناً فانه قد يعكس في أحيان أخرى غياب الاطار أو الاساس العام الواضح . ويمكننا بطبيعة الحال أن نتيح للاطفال أن يتعلموا مفاهيم صعبة ، ولكن هذا مشروط بالاجابة المثالية عن الاسئلة المذكورة، وبالتقويم الذي نجريه لمعرفة مدى تحقيق الاهداف المرجوة .

المنهج والاسرة :

لقد أصبح توسيع جدران الروضة حتى تضم البيت داخلها أمر مسلم به في مجال رياض الاطفال . ذلك أن الطفل إذ يمضي في البيت فترة طويلة من الوقت في مرحلة حرجة من عمره مع أشخاص ذوي مغزى كبير بالنسبة له ، فلا بد أنه سيتأثر بخبرات البيت الى حد بعيد ، يضاف الى ذلك أهمية التكامل بين المؤسسات الاجتماعية والتربوية المختلفة لتحقيق الاهداف المنشودة ، ذلك أن غياب التكامل بفتح ثغرات قد يهدر فيها ما يمكن أن يحصله الطفل من إيجابيات في مؤسسة من هذه المؤسسات . ولا ننسى أخيراً أن دور الروضة ما عاد مقصوراً على الطفل ، وأن هذه المؤسسة غدت مركز إشعاع أجتماعي وتربوي وثقافي بيئي للمجتمع المحيط بها .

ولعل أبرز منهجين يوضحان أهمية العلاقة بين الروضة والاسرة وصلة ذلك بالمنهج : المنهج الاردني والمنهج السعودي . يحدد المنهج الاردني (١ . ٢٢٢) [الجزء النظري] الوسائل التي يمكن أن توثق الصلة بين الاسرة والروضة ، ويمكن تلخيصها فيما يلي :

١ـ مجالس الآباء والامهات والمعلمات .

٢ـ تنظيم جمعيات من الآباء والأمهات للمشركة في نشاطات الروضة .

٣ـ زيادة معلمة الروضة لبيوت الاطفال .

٤ـ زيارة أولياء الامور للروضة .

٥ـ التقارير الدورية من البيت للروضة ومن الروضة للبيت .

إلا أن هذا المنهج لايفصل في دليله العملي كيفية إشراك الاسرة في تطبيق الوحدات .

ويذهب المنهج السعودي في منحنى مشابه (٢ . ٢٢٢) [المنهج الاساسي] . فيحدد خطوات العمل خلال السنة الدراسية لتوثيق العلاقة بين الروضة والاسرة على النحو التالي :

١ـ الاجتماعات الثنائية بين المعلمات والامهات .

٢ـ زيارات الامهات للصفوف كمراقبات أو مساعدات .

٣ـ مشاركة الامهات في بعض الانشطة .

٤ـ الاتصالات الهاتفية واللقاءات الجماعية .

بالاضافة الى إعلان مكتوب يرسل للأهالي في مطلع كل وحدة يعلمهم فيه بموضوع

الوحدة ومبررات اختياره ومحتوياته وفوائده وبعض الارشادات لمساعدة الطفل وتشجيعه في مجال هذه الوحدة أنظر على سبيل المثال (٢ , ١٧) [وحدة الرمل] .

وحبذا لو تتوسع هذه الممارسة وتفصل بالنسبة لبقية المناهج .

خاتمة

حاولنا في الصفحات السابقة إلقاء الضوء على الاتجاهات السائدة في بعض مناهج رياض الاطفال في الوطن العربي . ولمسنا التطور الذي حدث على هذه المناهج في السنوات الاخيرة فأصبحت أكثر غنى وتنوعا . ثم لاحظنا أن وجوه التشابه بينها أكثر مما تفصح عنه نواياها ، وهذا أمر يسهّل انفتاحها على بعضها وييسر للمعلمة سبل التركيب بينها . كما أننا أشرنا الى بقاء النزعة الاكاديمية المدرسية في بعض المناهج مما قد يسهم في تأكيد هامشية هذه المرحلة وإلحاقها بمراحل أخرى . ولم يكن الهدف من الدراسة نقد المناهج أو تفضيل بعضها على البعض الأخر حتى ولو أوحت بعض العبارات أحيانا بذلك ، وإنما كان الهدف ذا طابع مسحي مقارن أكثر منه تقويمي ، وفي ضوء هذا كله نخلص لما يلي :

١ - ليس المطلوب توحيد مناهج رياض الاطفال في الوطن العربي فهذا قد يحد أهمية التنوع والتعدد وقيمته . ولكن المطلوب هو إطار عام بالاساسيات تفيد منه المعلمات وكل المشتغلين في مجال رياض الاطفال . ومن ثم لا بأس من إعداد مرجع أساسي للطفولة المبكرة بوصفه مرشداً عاماً ونموذجاً ويصلح أداة للتجديد أكثر منه نصا للتقليد .

٢ - إن جدوى إعداد كتب مناهج محدودة للغاية ما لم ترفق بجهد متكامل لإعداد المعلمة وتدريبها ، ومن ثم فلا بد من التأكيد على المنحى التكاملي في مجال الطفولةالمبكرة الذي يجعل إعداد المناهج يسير جنبا إلى جنب مع إعداد المعلمة والمبنى والتجهيزات وبيئة المجتمع المحلي : -

٣ - إن الملاحظة السابقة لا تمنع القيام ببعض الجهود الإسعافية للمناطق التي تحتاجها على أن يعد هذا علاجا على المستوى القريب المدى حسب .

٤ - عدم إغفال الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في كل منطقة من المناطق ، وتشجيع الحلول الابتكارية والابداعية للمناطق الفقيرة والمحرومة .

٥ - تسهيل تبادل كتب مناهج رياض الاطفال بين مختلف الاقطار في الوطن العربي وجعلها متاحة أمام العاملين في هذا المجال .

٦ - تشجيع الدراسات التي تسهم في توفير أسس نفسية أكثر علمية لمناهج رياض الاطفال .

٧ - الاستغناء عن فكرة صياغة أهداف عامة خاصة برياض الاطفال ، لان الاهداف التربوية العامة

تشمل كل المراحل ، وترك صياغة الاهداف الوسيطة لهذه المرحلة للمختصين .

٨ـ إقامة ورشات عمل حول صياغة المناهج ، ومنح أهمية خاصة للتدريب على صياغة مناهج في التربية الدينية متناسبة مع نمو الأطفال .

٩ـ التخفيف من الصبغة الأكاديمية لبعض المناهج في الوطن العربي .

١٠ ـ التأكيد على أن التلقائية واللعب هما السياق الامثل لتربية الطفولة المبكرة ، وعلى أن دور المناهج هو استثمار التلقائية واللعب وليس تقييدهما .

الهوامش

ـ المملكة الأردنية الهاشمية :

١ . **دليل المعلّمة لمرحلة رياض الأطفال : تأليف** د. هيفاء أبو غزالة ومجموعة من زميلاتها . وزارة التربية بالتعاون مع منظمة اليونيسيف ، ١٩٩١ . وقد صدر في جزئين : الأول نظري والثاني عملي يتضمن ثمانية عشر وحدة تعليمية .

ـ المملكة العربية السعودية :

٢ . **المنهج المطوّر لرياض الأطفال «التعلّم الذاتي»** : تأليف د. هالة حمّاد الصمادي ، أ. نجوى منلا مروة . الرئاسة العامة لتعليم البنات بالتعاون مع برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية ، الطبعة الأولى . ١٤١٢ هـ ـ١٩٩١م . وهو مؤلف من كتاب أساسي يدعى (المنهج الأساسي) يوضح المبادئ والتقنيات الأساسية للمنهج والتعلّم في رياض الأطفال عموماً ، وستة كتب أخرى ، خمسة منها تحتوى على تعليمية مفصّلة ، والسادس يتضمن خمس وحدات موجزة .

ـ المملكة المغربية :

٣ . **التطبيقات التربوية** : وزارة التربية الوطنية ، ١٩٩٠ ، وهو كتاب مرجعي عملي لمربي التعليم الأولي في المغرب ، يقع في جزأين (مستوى أول ومستوى ثاني) .

ـ جمهورية مصر العربية :

٤ . **منهج رياض الأطفال** : صدر عن وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٩ ، مؤلف من مجموعة من الكتب يعالج كل واحد منها مجالاً من مجالات المنهج : كاللغة العربية والتربية الدينية والإجتماعية والمناشط الفنية والتربية الموسيقية . . . إلخ .

٥ . **الكتب المرشدة لمشرفة الحضانة** : صدر عن وزارة الشؤون الإجتماعية في جمهورية مصر العربية بالتعاون مع اليونيسيف في ثلاثة أجزاء مقسّمة حسب المراحل العمرية للطفل ، وقد اعتمدت في هذا البحث على الكتاب الثالث الذي يغطي المرحلة العمرية من ٤ ـ ٦ سنوات ، ويتضمن إحدى عشرة وحدة .

ـ دولة الإمارات العربية المتحدة :

٦ . **منهج وحدات الخبرة** : وزارة التربية والتعليم ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٨ . وهو مؤلف من ثلاثة كتب : أحدها يعرض لمحتويات المنهج ونشاطاته ومفرداته ، والثاني يعرض الوحدات المقسّمة حسب المجالات ، والثالث دليل عمل المعلّمة . وهذا المنهج قيد التعديل حالياً ، ويبدو أن هذا التعديل ينزع نحو إتجاه « التعلّم الذاتي » .

ثانياً : دراسات وتقارير

٧ . **استراتيجية تطوير التربية العربية** : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، الطبعة الأولى ، ١٩٧٩ .

٨ . **خطة تربية الطفل العربي في سنواته الأولى** : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٦ .

٩ . **دراسة حول واقع البرامج التربوية لرياض الأطفال بالوطن العربي** : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٩ .

ثالثاً : مراجع عربية

١٠ . سعدية محمد علي بهادر . **برامج رياض أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق** . الصدر لخدمات الطباعة ، القاهرة ، ١٩٨٧ .

١١ . يوسف كرم . **تاريخ الفلسفة الحديثة** . دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة الرابعة ، ١٩٦٦ .

رابعاً : مراجع أجنبية

12. Curtis, Audrey M. A Curriculum for the Pre - School Child , NFERNELSON , U.K., 1987 .
13. Guilford, J.P. The Structure of Intellect , Psychol. Bull . Vol. 53, p.p. 267-93.
14. Hohman , M., Banet, B. & Welkart , D. Young Children in Action , ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation Press , 1979 , U.S.A.

15. Lawton , J.T. Introduction to Child Care and Early Childhood Education . Scott, FORESMAN & Comp ., 1988 , U.S.A.
16. Roopnarine , J.L. & Jhonson, J.E. Approaches to Early Childhood Education . Merrill Publishing Company , 1987 , U.S.A.

تقييم البرمجيات التعليمية

د. محمد رجب الجابري
قسم العلوم التربوية - جامعة البنات الأردنية

ملخص

من الواضح أن الاتجاه السائد نحو استخدام البرمجيات التعليمية في مجال التعليم ، أخذ بالإزدياد . لذلك صار لزاماً على المعنيين بالتعليم أن يكونوا قادرين على اختيار البرامج التعليمية ذات الإعداد التربوي الجيّد والفعالية التعليمية العالية . ولتحقيق ذلك يوصي بإنشاء مؤسسات متخصصة في تقييم البرامج التعليمية ، كما هو صائر حالياً في تقييم الكتب المدرسية المقرّرة ، وذلك لتزيود المعنيين بالتعليم ، بالمعلومات اللازمة عن نوعية ومستوى الحزم البرمجية المتوفرة في الأسواق .

لا شكّ أن هناك بعض المشاكل المتداخلة التي تؤثر في عملية تقييم البرمجيات التعليمية ، وتقلّل من الموضوعية في نتائج تلك العملية ، ولا بدّ من محاولة التغلّب عليها . ومن هذه المشاكل : الذاتية في إصدار الحكم على البرنامج التعليمي ، ومدى إمكانية مشاركة الطلاّب في عملية التقييم ، وعدم الإتفاق على مجموعة معايير أو خصائص عامة يجب توفرها في البرنامج التعليمي الجيّد .

وللتقليل من أثر هذه المشاكل ، يقترح أن يتكون أعضاء فرق التقييم في المؤسسات المقترحة من معلّمي المدارس المختصين ، لأنهم أولى وأقدر الأشخاص على القيام بهذه المهمة ، وذلك بعد إعدادهم وتدريبهم بشكل كاف لتحقيق هذه الغاية . كما أن مشاركة عينات من فئات الطلاب

المستهدفين في عملية التقييم ، من خلال تنفيذهم للبرمجية التعليمية ، بإشراف أعضاء فرق التقييم ، وإجراء اختبار بَعدي (Post - Test) تحصيلي لهم ، يعتبر أمراً هاماً وحيوياً لرفع الموضوعية وتقليل الذاتية في عملية التقييم .

وفيما يتعلّق بمشكلة عدم توفّر مجموعة من الخصائص المتفق عليها والتي يجب مراعاتها في عملية تقييم البرمجيات التعليمية ، ومن أجل تعزيز الموضوعية في عملية التقييم ، فيوصى باعتماد مجموعة خصائص عامة منبثقة عن إحدى نظريات التعلّم المشهورة ، أو تطوير مجموعة معايير وتصديقها لهذه الغاية ، واعتبارها محكاً لتقييم البرمجيات التعليمية . كما ويجب على كل مؤسسة متخصصة في تقييم البرمجيات التعليمية أن تقوم بتدريب كوادر فنية لهذه الغاية ، مع إعطاء الأولوية لأن يكون أعضاء هذه الكوادر ، من المعلّمين البارزين أصحاب الخبرات الطويلة في مهنة التعليم .

COURSEWARE EVALUATION

Dr. Mohammad R. Al-Jabiri
Department of Educational Sciences
Jordan University for Women

Abstract

It is clear that , today trend towards using courseware for instructional purposes is increasing. Therefore , it becomes imparative for educators, especially teachers, to be able to identify and select well-prepared courseware, which is instructionally effective. To realize this objective , it is proposed that specialized courseware evaluation establishments or bodies should be formed , especially in the public sector , similar to that establishment which evaluates textbooks , and provide educators with the information they need about couresware packages available in the market.

It is expected that the courseware evaluation process will face some interrelated problems, which will decrease the objectivity of the results of that process. Some of those problems are : the subjectivity in the evaluation process, the participation of students in the evaluation process, the disagreement on a set of characterstics that should be available in any well-prepared piece of courseware , as well as the instructional effectiveness

of the program. What can such establishments responsible for courseware evaluation do , to improve their evaluation methods ?

To minimize the effects of such kind of problems , certain measures should be done . The members of the evaluation teams should be selected from specialized competent school teachers after being trained for this purpose . To incorporate students as participants in the process of evaluation , will improve the evaluation method , and upgrade its objectivity. Members of the evaluation team , should ask a class of students of the target population to run the program , observe and supervise them as they use the program, collect data of their impressions about the program , and assess how much students have learned as a result of using that program under evalution. By doing so , evaluators conclusions and judgements about the quality of that piece of software, probably will be fair and more objective .

Regarding the lack of an agreed-Upon standards for evaluation courseware, it is recommended that either a set of criterion elements could be developed and validated, or a well-known educational theory can be adopted and applied to the courseware package, i.e. evaluation against learning theory .

مقدّمة

لقد غزت أجهزة الحاسوب منذ أوائل العقد الماضي معظم المؤسسات التعليمية ، وبشكل خاص المدارس بجميع مستوياتها . وأخذ الإداريون والمعلّمون والطلاب يستخدمونها في معظم الأنشطة المدرسية وخاصة التعليمية منها . ونتيجة لذلك تم تحديث المناهج الدراسية في كثير من المقررات والمواضيع ذات العلاقة بالحاسوب . كما قرّر المسؤولون عن التعليم في معظم بلدان العالم ، استحداث مقرّرات دراسية جديدة تتعلّق بالحاسوب ، حيث تمّ إدخال مقرّر باسم الحاسوب التعليمي في المدارس الثانوية في الأردن . وتم إعداد المختبرات وتجهيزها بأجهزة الحاسوب اللازمة . ولم تقتصر هذه الظاهرة على مدارس القطاع العام ، بل شملت مدارس القطاع الخاص ، التي أخذت تتسابق في تأثيث مختبرات للحاسوب بأحدث الأجهزة لاستخدامها في جميع الصفوف الدراسية .

وحتى يستفاد من تلك الأعداد الكبيرة من أجهزة الحاسوب التي غزت الغرف الصفية ، لا بدّ من توفير برامج تعليمية ، يتم تنفيذها على تلك الأجهزة ، تدعى برمجيات تعليمية (Courseware or Instructional Software) . والبرمجيات التعليمية عبارة عن مواد تعليمية في المقررات الدراسية المختلفة يتم إعدادها وانتاجها وتعلّمها بواسطة الحاسوب (الجابري ، ١٩٩٥ ، ص ١٧٥) . ومن المسلّم به أن يصاحب غزوة أجهزة الحاسوب إلى المدارس غزوة مماثلة في البرمجيات التعليمية ، التي من المتوقع أن تتباين في الأهداف والمحتوى والجودة التعليمية . لذلك لا بدّ من وسائل ضابطة ، تقوم بفحص تلك البرمجيات، ومعرفة الغث من السمين منها ، قبل أن تصل إلى المجموعات المستهدفة من أبنائنا الطلبة .

مشكلة الدراسة :

إن ظاهرة إدخال أجهزة الحاسوب في المؤسسات التعليمية المختلفة ، وخاصة المدارس، أصبحت حقيقة واقعة . ومن البديهي أن يرافق هذه الظاهرة إدخال برمجيات تعليمية متنوعة ومتباينة إلى غرفة الصف ، وذلك من أجل استخدامها على تلك الأجهزة . وبالرغم من عدم توفّر برمجيات تعليمية باللغة العربية في المواضيع والمقررات المختلفة ، على نطاق يسترعي الإنتباه في عالمنا العربي ، سواء على مستوى قطري أو إقليمي أو قومي ، فإن أعداد البرمجيات التعليمية المستخدمة في المدارس ، أخذة في الازدياد يوماً بعد يوم ، سواءً عن طريق الإستيراد أو الإنتاج المحلي ، حيث أصبحت تجارة البرامج التعليمية سلعة دولية رائجة .

وكلما ازداد توفّر وعرض البرامج التعليمية في الأسواق المحليّة والعالمية ، كلما ازدادت الصعوبة لدى المعلّمين ومديري المدارس ، ليراجعوا ويقيّموا تلك الأعداد الهائلة من البرامج ، خصوصاً وأن تكنولوجيا وسائل الإتصالات الحديثة ، « كالانترنت » مثلاً ، فتحت الأبواب على مصراعيها ، للاستقبال السريع وغير المراقب ، وغير المصفى (Unfiltered) ، للكميات الهائلة من المعلومات وحزم البرمجيات .

ولأهمية هذا الموضوع ، يتطلّب الأمر أن يصبح المسؤولون عن التعليم ، وخاصة المعلّمين ، قادرين على أن يختاروا لطلابهم تلك البرامج الفعّالة ذات الإعداد العلمي الجيّد والتربوي الفعّال . أي أن المطلوب إذن هو توفّر قدرات فنيّة ، وبشكل خاص لدى المعلّمين ، تمكّنهم من تقييم حزم البرامج التعليمية . أي توفر القدرة على مراجعة وفحص واختبار البرمجيات التعليمية والحكم على مدى صلاحيتها من جميع الجوانب الفنية والعلمية والتربوية ، وتقديم نتائج التقييم إلى المسؤلين عن التعليم لاتخاذ القرارات المتعلّقة باستخدامها كمواد تعليمية في غرفة الصف .

أسئلة الدراسة :

إن الهدف من هذه الدراسة هو محاولة الإجابة عن مجموعة الأسئلة التالية ذات العلاقة بتقييم البرمجيات التعليمية :

* ماذا يقصد بعملية تقييم البرمجيات التعليمية ؟
* هل المسؤولون عن التعليم ، وبشكل خاص المعلّمون ، هم الذين يجب أن توكل إليهم مهمة تقييم البرمجيات التعليمية ؟
* هل المعلّمون قادرون على أن يقيموا ويختاروا لطلابهم البرمجيات التعليمية الفعّالة ذات الإعداد التربوي الجيّد ، دون أن يتم تدريبهم وأعدادهم لهذه الغاية ؟
* هل يجب إيكال مهمّة تقييم البرمجيات التعليمية إلى مؤسسات متخصصة يتم إنشاؤها لهذه الغاية ؟
* هل يجب أن تقتصر عملية التقييم على المعلّمين فقط ، أم يجب أن تشارك عيّنات من الشرائح المستهدفة من الطلاّب في عملية التقييم ؟
* ما هو الحدّ الأدنى لأعضاء فريق تقييم حزمة برمجيات تعليمية ؟
* ما هي المشاكل التي تعترض عملية تقييم البرمجيات التعليمية ؟
* ما هي المعايير التي يجب توفرها في البرنامج التعليمي ، والتي يجب مراعاتها أثناء

عملية التقييم ؟

طريقة البحث :

يعتبر موضوع البرمجيات التعليمية ، وما يرتبط به من تصميم ، وإعداد ، وإنتاج ، وتطوير معايير لكل من عمليتي الإنتاج والتقييم موضوعاً حديثاً نسبياً ، بدأ مع مطلع عقد الثمانيات ، نتيجة اختراع أجهزة الحاسوب المايكروية ، ونتيجة تدني أسعارها ، ثم تسرّبها بأعداد كبيرة إلى المؤسسات التعليمية واستخدامها في عملية التعليم . لذلك ، يتوقع أن تكون الأدبيات في هذا المجال حديثة العهد أيضاً .

ومن أجل الإجابة عن الأسئلة السابقة ، قام الباحث بإجراء نوع من المسح للدراسات والبحوث ذات العلاقة ، وخاصة المجلات والدوريات الأجنبية المتخصّصة في مجال إنتاج وتقييم البرمجيات التعليمية ، واستخدام الحاسوب في التعليم ، وتكنولوجيا التعليم بشكل عام ، وذلك من أجل الوقوف على آراء بعض من يعنيهم الأمر في هذا المجال .

الدراسات ذات العلاقة :

يرى البعض ، إن من الضروري أن تكون هناك مؤسسات متخصصة في تقييم البرمجيات التعليمية ، سواء كانت حكومية أو خاصة . ومن خلال الكوادر الفنية المدرّبة فيها، تستطيع أن تقوم تلك المؤسسات بمهمتها الموكلة إليها ، وتقديم الخدمات اللازمة ، لأي جهة تربوية تكلّفها بهذه المهمة . وقد أشار نيل ونيل (Neill & Neill , 1992) إلى ذلك ما مضمونه :

ومن أجل مساعدة المسؤولين عن التعليم ، في القيام باختيار الأفضل من البرامج التعليمية الفعّالة ، ذات الإعداد التربوي الجيّد ، فقد تم إنشاء مؤسسات لغايات تقييم البرامج التعليمية . ومع أنه من الصعب حصر عدد تلك المؤسسات ، إلاّ أنه تم تحديد أسماء ما يزيد عن ثلاثين منها . إن بعض تلك المؤسسات عبارة عن دوائر ضمن إدارات المدارس المحلية أو إدارات التعليم الحكومية ، والبعض الآخر ينتمي إلى مراكز بحوث قطرية أو مؤسسات ليست تجارية وغير ربحية .

ومع أن الهدف الأساسي لأي مؤسسة ، يتم إنشاؤها لغايات تقييم البرمجيات التعليمية ، هو واحد ، وهو مراجعة وتقييم نوعية البرمجيات التعليمية ، وتقديم نتائج تقييمها إلى المسؤولين عن التعليم ، ليكون بمقدورهم اتخاذ القرار الصائب عند اختيار البرامج

التعليمية لمدارسهم ، إلاّ أنه من المتوقع أن يكون هناك اختلاف بين الطرق التي ستستخدم في تقييم البرمجيات التعليمية . إن مصدر هذا الاختلاف نابع ليس فقط من الاختلاف بين الأفراد القائمين على عملية التقييم ، بل أيضاً ناتج من الاختلاف بين المعايير المتنوعة المستخدمة في عملية التقييم .

ويشير رايزر وكيجلمان (Reiser & Kegelmann, 1994) إلى ضرورة التمييز بين نوعين من التقييم ، النوع الأول : وهو التقييم الذي يقوم به « المعلّم » بشكل فردي بقصد فائدته الذاتية من خلال تنفيذه للبرنامج . وكذلك من أجل فائدة طلابه ، إذا ما قرّر هو في ضوء ذلك ، مدى صلاحية ذلك البرنامج للاستخدام من قبل هؤلاء الطلاب .

أما النوع الثاني من التقييم ، فهو النوع الذي يتم من قبل المؤسسة المتخصصة ، حيث يكون الهدف تحليل ونقد حزمة البرمجيات التعليمية ، ثم إعلام التربويين المعنيين بخصائص تلك الحزمة ، ليجعلهم قادرين على اتخاذ القرار الصائب ، المتعلّق باستخدامها من قبل الطلاب . هذا وسيكون التركيز في هذا البحث على مضمون النوع الثاني من التقييم .

وتتضمن عملية التقييم ، في معظم الحالات ، أن يقوم الشخص المكلّف بتقييم البرنامج التعليمي بتنفيذ ذلك البرنامج واستعراض مكوّناته ، والتفاعل معه بنفس الطريقة التي يتوقع أن يقوم بها الطالب المتعلّم .
(e.g. Bangert-Drowns & Kozma , 1989, Barrett, Micceri , & Pritchard , 1990, Johnston, 1987)

وهناك حالات قليلة يطلب من أعضاء فريق التقييم مراقبة الطلاّب أثناء تنفيذهم للبرنامج التعليمي وتسجيل ملاحظاتهم . فمثلاً أفاد أوستن و وايدمان (Owston & Wideman, 1987) بأن أفضل وأحسن أسلوب اختبار نوعية البرنامج التعليمي هو أن يتضمن ملاحظة تنفيذ الطلاب لذلك البرنامج في بيئة تعليمية كغرفة الصف . ويبدو أن هذه الطريقة المقترحة للتقييم شملت تجارب صفيّة امتدت من ٤ ـ ٦ أسابيع لكل برنامج تعليمي .

بينما اقترح آخرون أمثال تست(e.g. Test, 1985) أن تتكون عملية التقييم من خطوتين :

الأولى : أن ينفذ الشخص المكلّف بالتقييم البرنامج ويدرجه ، وذلك بوضع علامة شاملة أو علامات جزئية له . والخطوة الثانية : يكلّف الطلاب بتنفيذه ، مع رصد ملاحظاتهم وانطباعاتهم تجاه ذلك البرنامج .

أما فيما يتعلّق بمؤسسات التقييم المشار إليها سابقاً ، فإن تسعة من ثماني عشرة مؤسسة أشارت إلى ضرورة أن تشتمل عملية التقييم على أن يجرّب الطلاب البرنامج التعليمي . وفي

مثل هذه الحالة يكون دور الطلاب هو دور المشاركة في عملية التقييم ، وليس دور المقيّم الرئيسي في العملية .

وبشكل عام ، فإن جميع طرق التقييم تتضمن أن يستخدم المقيّم نموذجاً مدرجاً للتقييم من أجل أن يقيّم الخصائص الفردية المتنوعة التي يحتوي عليها البرنامج التعليمي ، بحيث تعطى كل خاصية درجة معيّنة . وفي معظم الحالات يتم جمع نتائج الدرجات الفردية ، كما يتم أحياناً استخراج درجة معيّنة من أجل إعطاء ذلك البرنامج قيمة شاملة (et e.g. Barrett et al , 1990, Camp, 1983, Chang & Osguthorpe , 1987)

وفي بعض الحالات الأخرى تدرج الخصائص الفردية للبرنامج ثم تجمع الدرجات لتعطي نتيجة كلية تمثّل الإنطباع الشخصي للمقيّم عن ذلك البرنامج .

وفي الحالات التي يطلب من أعضاء فريق التقييم أن يدرجوا الخصائص الفردية للبرنامج ، كان يتم اتباع أحد أسلوبين أو مقياسين للتدريج . في الأسلوب الأول يستخدم المقيّمون مقياس ليكرت (Likert Scale) ، مشيرين إلى درجة وجود تلك الخاصية في البرنامج (e.g. Bangert-Drowns & Kozma, 1989, Camp, 1983, Change & Osquthorpe, 1987, Tucker, 1989' Shuell & Schueckler, 1989) والأسلوب الثاني في التدريج كان يطلب من مقيّم البرنامج أن يبيّن إن كانت تلك الخاصية موجودة أم غير موجودة : (e.g. Tolhurst, 1992,: Test, 1985) . وهناك حالات قليلة كان يتوقع من مقيم البرنامج أن يستخدم الأسلوبين معاً . (e.g. Barrett et al, 1990) .

وعلى النقيض من معظم أساليب التقييم ، فهناك عدد قليل من إجراءات التقييم ، التي لا تتطلب من المقيمين أن يضعوا قيماً أو درجات للخصائص الفردية للبرنامج الواحد . فبدلاً من التدريج يطلب من المقيّمين أن يستعرضوا البرنامج « بشكل كلي » ويصلوا إلى استنتاج عام يعتمد على انطباعاتهم الشخصية . وقد وصف أوستون و دادلي ـ مارلينج (Owston & Dudley - Marling , 1988) أحد تلك الأساليب . ومع ذلك ، وخلال وصف هذين الباحثين لطريقتهما «الكليّة » فإنهما كانا يطلبان من أعضاء فريق التقييم أن يدرجوا البرامج التعليمية التي يقومون بتقييمها على أساس مقياس رباعي أو خماسي ، حسب طبيعة البرنامج .

وقد أشارت معظم المقالات الدورية التي تم الإطلاع عليها ، أن معلّمي المدارس هم الأفراد الذين يجب أن توكل إليهم مهمة تقييم وتدريج البرامج التعليمية (e.g. Test, 1985' Dudley- Marling & Owsten , 1987, Change & Osguthrope, 1987 ; Tolhurst, 1992 ; Litchfield , 1992, Owston & Dudley-Marling , 1988).

وهنالك ست عشرة مؤسسة ، من المؤسسات الثماني عشرة ، المعنية بتقييم البرمجيات التعليمية والمشار إليها سابقاً ، أفادت في غالب الأحيان ، بأنها كانت تكلّف معلّمي مدارس، كما كانت تُكلّف غيرهم ليقوموا بمهمة تقييم البرامج التعليمية .

كما أن هناك ما لا يقل عن ثلاث مؤسسات كلّفت أفراداً غير المعلّمين للقيام بهذه المهمّة، شملت مختصي المواد ومختصي وسائل تعليمية ومديري مدارس .

كما وجد عدد قليل من المؤسسات المعنية بتقييم البرمجيات التعليمية اقترحت أن يشارك الطلاّب في مهمة التقييم . وهناك طريقة تقييم خاصة جداً ، اقترحت من قبل (Calli-son & Hatcock, 1988) ، طلب فيها من الطلاب أن ينفّذوا البرنامج التعليمي ، ويدرجوا القيمة التعليمية له إضافة إلى تقديم وصف لانطباعاتهم الشخصية عن ذلك البرنامج .

وقد وصف جوليسور وبيرجر (Jolicoeur & Berger 1988a , 1988b) في مقالة لهما أن الطلاب قد كلّفوا بتقييم برامج تعليمية . ولكون الطلاب كانوا غير قادرين على إعطاء الحكم الصحيح ، فيما يتعلّق بالنوعية لذلك البرنامج التعليمي ، فإن الكاتبين لم يحبذا عملية التقييم التي تعتمد على الأحكام الشخصية للطلاب .

وهناك عدد لا بأس به أشاروا إلى ضرورة أن يشارك الطلاب في عملية التقييم ، حيث اقترحوا أن يتم جمع استبانات ، تحوي اتجاهات هؤلاء الطلاّب المشاركين في عملية التقييم (Callison & Haycock , 1988, Jolicoeur & Berger, 1988a , 1988b) . أي أن أعضاء فريق التقييم، كانوا يطلبون من الطلاب المشاركين في عملية التقييم ، تحديد الخصائص التي أحبوها، وكذلك الخصائص التي لم يحبوها في ذلك البرنامج ، وأحياناً كانوا يطلبون منهم أن يكتبوا لماذا أحبوا تلك الخاصية ، أو لماذا كرهوها .

ومع أن عدداً كبيراً من أساليب تقييم البرمجيات التعليمية ، كانت تطلب من أعضاء فريق التقييم ، تجميع البيانات المتعلّقة باتجاهات الطلاب نحوالبرنامج التعليمي ، إلاّ أن عدداً قليلاً منها كان يركّز على خاصية مدى ما تعلّم الطالب من ذلك البرنامج . وهناك طريقة واحدة من طرق تقييم البرمجيات التعليمية أخذت هذا الإعتبار في حسابها وهي الطريقة التي اقترحت من قبل (Muller , 1985) الذي أشار إلى أن الهدف من طريقة التقييم التي وصفها ، هو جمع أدلة عملية من تحصيل الطلاّب لتمكنه من الحكم على فعالية البرنامج التعليمي .

وهنا يجب التمييز بين دورين ، على الأقل ، يمكن أن يلعبهما الطلاب في عملية التقييم . الدور الأول هو اعتبار الطالب كمقيّم للبرنامج التعليمي . والدور الثاني كمشارك في عملية التقييم . وعندما يقوم الطلاب بدور المقيّم في هذه العملية ، فإنهم سيلعبون دوراً

أساسياً لا يختلف عن دور أي شخص آخر يقوم بعملية التقييم . أي أنه في مثل هذه الحالة سيقوم الطلاب بمراجعة البرنامج التعليمي وفق خطوات متفق عليها ووفق معايير محددة . ثم يصدرون أحكامهم المتعلّقة بذلك البرنامج التعليمي .

وخلافاً لذلك ، فعندما يقوم الطلاب بدور المشاركة في عملية التقييم ، مع أناس آخرين (معلّمين مثلاً) فيجب في مثل هذه الحالة أن يقوم المعلّمون بمراقبة الطلاب وهم ينفذون البرامج التعليمية ، ويسجّلون ملاحظاتهم واستنتاجاتهم ويصدرون أحكامهم على نوعية تلك البرامج التي نفذها الطلاب . ويمكن أن يسأل أعضاء فريق التقييم الطلاب المشاركين في عملية التقييم عن آرائهم تجاه تلك البرنامج ، كما يمكن أن يقيّم المعلّمون مدى ما تعلّم الطلاب من تلك البرامج .

وعليه ، فعندما يكون الطلاب كمشاركين في عملية التقييم فإن دورهم يختلف تماماً عن دورهم عندما يكونوا كمقيّمين (أي يقوموا هم أنفسهم بعملية التقييم) . ولا شك أننا نؤمن بأن هناك فائدة كبيرة عندما يشارك الطلاب في عملية التقييم .

وقد يتبادر إلى الذهن سؤالان . الأول : كم عدد الأشخاص الذين يجب أن يقوموا بعملية تقييم أي برنامج تعليمي ؟ ويبدو أن هناك عدداً قليلاً جداً من المؤسسات ، وكذلك المقالات الدورية التي أشارت إلى هذا الموضوع . إلاّ أن هذه الحالات القليلة قد تبنّت فكرة أن يكون عدد أفراد فريق التقييم «ثلاثة» ، بحيث يقوم كل منهم بمراجعة البرنامج التعليمي بشكل مستقل عن الشخصين الآخرين . وفي حالات قليلة جداً يعمل أعضاء فريق التقييم معاً خلال عملية التقييم (Owston & Dudly-Marling, 1988, Shuel & Schueckler , 1989)

والسؤال الثاني : هل من الضروري تدريب أعضاء فريق التقييم على عملية التقييم ؟

ويبدو في معظم الحالات ، أن المقالات المتعلّقة بأساليب التقييم ، لم تشر إلى إمكانية أن يخضع أعضاء فريق التقييم لأي تدريب في هذا المجال . غير أن هناك عدداً قليلاً من الكتّاب ، أشاروا إلى ضرورة إخضاع هؤلاء الأعضاء إلى برنامج تدريب معيّن . فمثلاً أفاد أوستن ودادلي - مارلنج (Osten & Dudley - Marling , 1988) بأن أعضاء فريق التقييم قد طلب منهم تدريج (أي وضع علامات) برنامج تعليمي كنموذج لنشاط تدريبي ، ثم مناقشة نتائج تدريجهم من قبل مجموعة مدرّبة من أجل مساعدتهم على تفهّم أفضل لمقاييس ومعايير التدريج التي يستخدمونها .

وأفاد ميسيري وبرتشارد وباريت (Mecceri, Pritchard & Parrett, 1989) إلى أن أعضاء فريق التقييم ، يجب أن يخضعوا إلى ما لا يقل عن (٢٠) ساعة تدريب . ثم يتم التحقق من

مدى دقة تدريجهم لعدد من البرامج التي تعتبر كنموذج لخبرة عملية تدريبية ، قبل أن يكلّفوا بمهمة التقييم الحقيقية .

ما هي الخصائص التي يتم تقييمها ؟

لا شكّ أن المحكات (المعايير) التي تستخدم في عملية التقييم ، هي التي تحدد نوع الخصائص وعددها التي يجب توفرها في البرنامج التعليمي ، والتي يجب مراعاتها والتحقق من وجودها أثناء عملية التقييم ، وقد وجد أن معظم أساليب تقييم البرمجيات التعليمية تطلب من أعضاء فريق التقييم أن يتحققوا من وجود عدد من الخصائص في البرنامج تحت التقييم . وقد وجد أوستن ودادلي - مارلنج (Owston & Dudly - Marling , 1988) من بين طرق التقييم التي قاموا بدراستها أن عدد الخصائص التي يجب مراعاتها والتأكد من وجودها في البرنامج التعليمي يتراوح من أربع خصائص رئيسية ، إلى أكثر من ثلاثمئة خاصية (Barrett et al , 1990) .

وعند مقارنة نصوص العبارات التي استخدمت في وصف الخصائص المطلوب اختبارها في عملية التقييم ، فقد ظهرت مشكلة عدم توحيد وعدم تطابق ألفاظ وعبارات تلك الخصائص في معظم أساليب التقييم التي تمت دراستها . وكانت تواجههم في بعض الأحيان صعوبة وغموض في فهم بعض العبارات ، مثل تصميم البرنامج (Program De- sign) ، والتصميم التعليمي (Instructional Design) ، والإعتبارات الفنية (Technical Con- siderations) . ومع ذلك فقد توصل هؤلاء الباحثون إلى تحديد عدد من مجموعات الخصائص ، التي كان قد تم ذكرها في أساليب التقييم المختلفة . ومن بين مجموعات الخصائص هذه : المحتوى (Content) ، و الخصائص الفنية (Technical Characterstics) ، والتوثيق (Documentation) ، والتصميم التعليمي (Instructional Disign) ، والاعتبارات التعليمية (Learning Considerations) ، والأهداف التعليمية (The Objectives of that soft- ware) لذلك البرنامج ، ومعالجة القضايا الاجتماعية (Handling of social issues) .

وقد أشار بانغيرت - دراونز وكوزما (Bangert-Drowns & Kozma, 1989) في وصفهم لمشروع صمم لتقييم نوعية البرنامج التعليمي ، والذي كان قد تم إعداده ليستخدم في المرحلة العليا ، أشاروا إلى أن أحد ا المعايير التي استخدمت للحكم على ذلك البرنامج ، كان معرفة

فيما إذا كان منتجو البرنامج ، قد أخذوا بعين الإعتبار أي دليل عملي ليبيّن مدى «فعالية التعليم» . ويبدو أن عدداً قليلاً من منتجي البرمجيات التعليمية ، راعوا هذه الخاصية ، أي خاصية ، تحديد مدى فاعلية التعليم في ذلك البرنامج .

وفي حالات قليلة ، عمد هؤلاء الذين قاموا بوصف طرق تقييم البرمجيات التعليمية ، إلى مناقشة أهمية جمع بيانات عن تحصيل الطلاب ، مع أنهم أغفلوا أن تكون عملية جمع تلك البيانات من ضمن خطة التقييم المقترحة .

فمثلاً ، أشار تست (Test , 1985) إلى أن البرنامج التعليمي الفعّال له تأثير مهم على تحصيل الطلاب ، ولكن طريقة التقييم التي اقترحها لم تتطلب جمع معلومات عن هذا الجانب الذي يعتقد أنه مهم .

ومع أن شول وشوكلر (Shuell & Schueckler 1989) أشارا إلى أن عمليات تقييم البرامج التعليمية غالباً ما تركّز على الخصائص الفنيّة (Technical Characterstics) للبرنامج التعليمي ، أكثر من تركيزها على الفعالية التعليمية (Instructional Effectiveness) ، مع إهمال مدى الفعالية التعليمية لذلك البرنامج ، إلاّ أن هؤلاء الكتّاب لم يطلبوا جمع بيانات عن مدى تحصيل الطلاب في أساليب التقييم المقترحة من قبلهم ، مع أن التحصيل الدراسي يعتبر المظهر الأساسي في الفعالية التعليمية .

ويشير آخرون إلى أن تقييم البرمجيات التعليمية يختلف اختلافاً كلياً عن تقييم المواد التعليمية الأخرى ، كالكتب المدرسية مثلاً . فالمعلّمون الذين يقيّمون الكتب المدرسية لديهم خبرات طويلة ناتجة عن سنوات متعددة في تدريس الكتب والمواد الأخرى ، وتكون لديهم القدرة الذاتية على ذلك . أما بالنسبة للبرمجيات التعليمية ، فخبرات المعلّمين فيها محدودة جداً ، حتى في استعمال تلك البرمجيات . لذلك نرى أن عملية تقييم البرمجيات التعليمية يجب أن تستند إلى أساليب منظمة لضمان نتائج التقييم .

وعندما نتعرّض إلى قضية «النوعية» في البرمجيات التعليمية ، فمن النادر أن نجد هنالك برنامجاً تعليماً يعكس أساس أي نظرية تعليمية بشكل صحيح . لذلك يفضل أن تنطلق عملية التقييم من الأسس التي بنيت عليها « نظرية تعلّم » ، وذلك بفحص خصائص البرمجية التعليمية مع أسس أو قواعد تلك النظرية ، لأن ذلك يعتبر خطوة صحيحة لإصدار أي حكم موضوعي على تلك البرمجيات (الجابري ، ١٩٨٥ ، ص ٢١٠) . ويؤيد ذلك اقتراح لوكارد وروفاقه (Lockard, Abrams, & Many , 1987) ، بأن يتم اختيار نظرية تربوية مشهورة يمكن اعتبارها محكاً لتقييم البرمجيات التعليمية . ويرون أن جانيه وبريجز

(Gagne' & Briggs, 1974) ، قد أبرزا تسعة أنشطة تعليمية كمكونات لفاعلية التعليم ، يمكن اعتبارها محكات لهذه الغاية ، وسوف نتعرّض لمجموعة الأنشطة هذه في أحد البنود التالية .

مدى ثبات درجات تقييم البرمجيات التعليمية ؟

لقد عبّر عدد من الكتّاب عن أسفهم العميق ، تجاه حقيقة أن معظم أساليب تقييم البرمجيات التعليمية ، تتطلّب من أعضاء فرق التقييم ، تكوين أحكاماً ذاتية (Subjective Judgements) عن خصائص مختلفة في البَرنامج التعليمي ، مع أنه لا يبدو على تلك الخصائص أن تكون جوانب صادقة ، من حيث الفعالية التعليمية للبرنامج . ومن هؤلاء :
(Caldwel , 1983, Jolicoeur & Berger , 1986 , 1988a , 1988b ; Owston & Dudley - Marling , 1988; Reiser Dick, 1990 ; Tucker , 1989) .

وقد أشارت دراسة قام بها (Jolicoeur & Berger 1988b) أنه ، في معظم الحالات ، لا تكون الدرجات التي يدونها المعلّمون نتيجة انطباعاتهم الذاتية عن البرنامج التعليمي ، صادقة فيما يتعلّق بالفعالية التعليمية لذلك البرنامج .

وقد بيّنت بعض البحوث أنه عندما تستخدم الأساليب الذاتية لتقييم البرمجيات التعليمية ، فإن المعلّمين والطلاّب الذين يشاركون في عملية التقييم غالباً ما يضعون درجات متباينة جداً للبرنامج التعليمي الواحد .

فمثلاً في إحدى الدراسات التي تم فيها مقارنة بين نتائج تقييم ١٣٥ برنامجاً تعليماً باستخدام طرق التدريج الذاتي تبيّن أن معامل الارتباط بين مجموعة قيم تدريجات المعلّمين ومجموعة قيم تدريجات الطلاب كان صغيراً جداً (Callison & Haycock , 1988) . وبالمثل فقد وجد سنجر (Singer, 1988) أن انطباعات وتصورات المعلّمين تختلف عن تصورات وانطباعات الطلاب الذين شاركوا في عمليات التقييم فيما يتعلّق « بنوعية » البرنامج التعليمي ، بحيث كانت تصورات الطلاب أكثر حساسية وأكثر دقة من تصورات المعلّمين . هذا وقد وجد آخرون أن التداريج الذاتية غالباً ما كانت تختلف بشكل كبير بين الأفراد والمجموعات .

فمثلاً وجد جوليسور وبيرجر (Jolicoeur & Berger , 1986) أن معامل الارتباط كان متدنياً جداً بين مجموعتي الدرجات التي أعطيت لإثنين وثمانين برنامجاً تعليمياً تم تقييمها من قبل مجموعتين مختلفتين للتقييم . وبالمثل وجد ميسيري وآخرون (Micceri et al , 1989) ؛ أنه عندما تم تقييم البرنامج التعليمي من قبل مجموعة أشخاص بطريقة ذاتية ، غير

موضوعية، معتمدة على الإنطباعات الشخصية بسبب عدم استخدام معايير لهذه الغاية ، فإن ثبات الدرجات المعطاة لذلك البرنامج كانت أقل من ثبات الدرجات المعطاة لنفس البرنامج ، من قبل نفس أعضاء فريق التقييم عندما استخدموا مجموعة معايير موضوعية للتقييم . ولربما كانت بعض الاختلافات في قيم العلامات المعطاة للبرنامج التعليمي أثناء التقييم ، تعزى إلى حقيقة أن فرقاً مختلفة للتقييم ، تكون ميّالة أحياناً لاعتبار خاصية معيّنة ، في البرنامج التعليمي ، أكثر أهمية من غيرها من الخصائص ، بعكس ميول بعض أعضاء فرق تقييم أخرى .

فمثلاً وجد بورتون وروسيت (Borton & Rossett , 1989) ، أن المعلّمين ومنتجي البرمجيات التعليمية يميلون عادة إلى إعطاء الجوانب الفنية في البرنامج التعليمي أهمية كبرى ، في حين أن الأشخاص الذين يعملون في مؤسسات التقييم المتخصصة يميلون إلى التركيز على قضايا تتعلّق بمحتوى البرنامج وأسلوب التعليم فيه .

بعض المشاكل في تقييم البرمجيات التعليمية وكيفية التغلّب عليها ؟

يبدو واضحاً أن هنالك بعض المشاكل التي تعترض عملية تقييم البرمجيات التعليمية . ومن تلك المشاكل المتداخلة : الذاتية وعدم الموضوعية في عملية التقييم ، ومدى إمكانية إشراك الطلاّب في هذه العملية ، وعدم الإتفاق على مجموعة من الخصائص الأساسية في البرنامج التعليمي . ومن أجل التغلّب على المشكلة الأولى ، وهي الذاتية في عملية تقييم البرمجيات التعليمية ، فقد اقترح نقّاد الأساليب المختلفة لتقييم البرمجيات التعليمية ، أن إجراء اختبار تحصيلي للطلاّب الذين يستخدمون البرنامج التعليمي يعتبر جزءاً هاماً من عملية التقييم . بمعنى أن هؤلاء الكتّاب ، أوصوا أن يشارك الطلاب في عملية التقييم بشكل معيّن .

فمثلاً أوصى كل من كوزموسكي (kosmoski, 1989) ودادلي - مارلينج وأوستن (Dudley- Marling & Owston , 1987) ، بأن يتم مراقبة وملاحظة الطلاب خلال تنفيذهم للبرنامج التعليمي . كما أن جونستون (Johnston , 1987) اقترح أن يتم مراقبة الطلاب أثناء استخدامهم الفردي للبرنامج التعليمي ، وكذلك مراقبتهم خلال جلسات مختبر مضبوطة (Controlled Lab Sessioins) .

واقترح آخرون ، إضافة إلى مراقبة الطلاب خلال تنفيذيهم للبرنامج التعليمي ، أن يقوم أعضاء فريق التقييم ، بقياس ما تعلّمه الطلاب ، نتيجة دراستهم لذلك البرنامج التعليمي ، من خلال اختبارات تحصيل مناسبة .

فمثلاً أشار شوكلر وشول(Schueckler & Shuell 1989) ، إلى أهمية معرفة تحصيل الطلاب عن طريق إجراء اختبار لهم .

وأشار جوليسور وبيرجر (Jolicoeur & Berger, 1988a , 1988b) أيضاً ، إلى ضرورة أن تشتمل عملية تقييم البرنامج التعليمي ، إجراء اختبار تحصيلي للطلاب قبل وبعد تنفيذ البرنامج التعليمي . كما أن كاليسون وهيكوك (Callison & Haycock , 1988) ، أشارا إلى ضرورة جميع بيانات عن اتجاهات الطلاب ، وعن انطباعاتهم وتصوراتهم للفعالية التعليمية (Instructional Effectiveness) لذلك البرنامج .

وكما أشير سابقاً ، فهناك عدد قليل من نماذج تقييم البرمجيات التعليمية ، حتى التي تدعوا إلى إشراك الطلاب في عملية التقييم ، تطلب جمع معلومات عن تحصيل الطلاب في عملية التقييم .

وهناك أسلوب تقييم مقترح من قبل رايزر ودك (Rieser & Dick, 1990) ، يركّز بشكل رئيس على هذا الجانب ، أي ضرورة اعتبار نتائج تحصيل الطلاب عاملاً هاماً في عملية التقييم . حيث أن هذا النموذج ، بخلاف النماذج الأخرى ، يركّز على إجراء اختبار للطلاب المتعلّمين لمعرفة إن كانوا قد اكتسبوا المهارات التي يهدف البرنامج إلى تعليمها . ويؤكد هذان الكاتبان على أن أساليب تقييم البرمجيات التعليمية . يجب أن تتضمن إجراء اختبار قبلي (Pretest) للطلاب ، ثم ملاحظتهم أثناء دراستهم للبرنامج ، ثم إجراء اختبار بعدي (Post - Test) ، وذلك لتحديد ما تعلّمه من البرنامج .

ويقترح رايزر ودك أيضاً أن يشتمل البرنامج على جمع بيانات عن اتجاهات الطلاب تجاه البرنامج على اعتبار أن هذا العامل مهم جداً في عملية التقييم .

وقد تم استخدام نموذج للتقييم مقترح من قبل رايزر ودك في تقييم عدد من حزم البرمجيات التعليمية . كما تم توثيق تقارير لأربعة عمليات تقييم تمت باستخدام هذا النموذج . وفي كل حالة تقييم ، كانت تشير النتائج إلى أن البرنامج الذي كان يحصل على درجة عالية من التقييم ، باستخدام أساليب التقييم الذاتية ، أثبت أنه ليس فعالاً تعليمياً عندما تم استخدامه من قبل متعلّمين من الفئة المستهدفة من الطلاب الذين تم إعداد البرنامج لهم .

(Gill , Dick , Reizer , & Zahner , 1992 , Reizer & Dick , 1990 ; Zahner , Reizer , Dick , & Gill , 1992) .

فعندما تضاف هذه النتائج إلى بعض الدراسات التي تم ذكرها آنفاً فأنها تثير تساؤلاً

حول أساليب التقييم الذاتية غير الموضوعية التي تعتبر المعيار الأساسي لتقييم البرمجيات التعليمية . وأكثر من ذلك ، فإن هذه النتائج تشير إلى ضرورة أن يجرّب الطلاب البرنامج التعليمي ، بمعنى إشراكهم في عملية التقييم ، وكذلك جمع بيانات تتعلّق بالفعالية التعليمية لذلك البرنامج التعليمي .

أما فيما يتعلّق بمشكلة تحديد الخصائص الأساسية التي يجب مراعاتها في البرنامج التعليمي ، فيمكن أن تتبنّى المؤسسة المسؤولة عن عملية التقييم أحد الأسلوبين التاليين أو كليهما في كل عملية تقييم (الجابري ، 1995 , 208 - 214) .

الأسلوب الأول يعتمد على مجموعة من الخصائص العامة ، منبثقة عن نظرية تعلّم ، يمكن اعتبارها محكاً لتقييم البرمجيات التعليمية . وكما ذكر سابقاً فقد أبرز جانيه وبريجز (Gagne' & Brigs, 1974) ، تسعة أنشطة رئيسيّة « عامة » تعتبر مكوّنات أساسية لفاعلية التعليم يجب توافرها في البرنامج التعليمي :

١ . جلب الإنتباه مع تقديم الإثارة (Gain Attention and provide Motivation)
٢ . عرض الأهداف (Present the Objectives)
٣ . عرض المتطلّبات السابقة (Recall Prerequisites)
٤ . تقديم المثيرات (Present Stimuli)
٥ . توجيه التعلّم (Guide Learning)
٦ . استخلاص الأداء (Elicite Performance)
٧ . تقديم التغذية الراجعة (Provide Feedback)
٨ . تقييم التحصيل (Assess Performance)
٩ . تعزيز الإحتفاظ والتطبيق

أما الأسلوب الثاني فهو ذلك النوع من التقييم الذي يعتمد على مجموعة من الخصائص والمعايير الصادقة (Valid Criteria) ، والتي يجب توفرها في أي برنامج تعليمي فعّال . (الجابري ، 1995 ، ص 214 - 215) : وفيما يلي أهم تلك الخصائص :

١ . هل يتوفر عنوان واضح للبرنامج التعليمي ؟
٢ . هل أشير إلى المجموعة المستهدفة المستخدمة للبرنامج ؟
٣ . هل ذكرت القدرات اللازم توفرها في المتعلّم لتعلّم تلك المادة التعليمية ؟

٤ . هل الأهداف العامة مذكورة ؟
٥ . هل الأهداف السلوكية تم ذكرها ؟
٦ . هل الأهداف السلوكية بدلالة المتعلّم مذكورة ؟
٧ . هل الأهداف مشتملة على مهارات عليا ؟
٨ . هل تم إعلام المتعلّم بالأهداف ؟
٩ . هل محتوى المادة والأنشطة كاف ليحقق أهداف البرنامج ؟
١٠ . هل تسلسل تنفيذ البرنامج خطياً أم يشتمل على تفرعات ؟
١١ . هل الإجراءات السابقة لعملية التعلّم مذكورة ، مثل : الإمتحان القبلي ، وتعليمات الإستعمال وأمور أخرى ؟
١٢ . هل شكل الطباعة وتنظيم عرض النص في محتوى المادة التعليمية مقبول ؟
١٣ . هل المفاهيم التعليمية واضحة ؟
١٤ . هل مستوى الكلمات والعبارات يتناسب والطالب المستهدف ؟
١٥ . هل هناك رسومات وأشكال ضمن المادة التعليمية ؟
١٦ . هل استخدمت الرسومات والأشكال بطريقة مناسبة ؟
١٧ . هل يتضمن البرنامج تطبيقات للتدريبات اللازمة ؟
١٨ . هل يوجد دليل للمعلّم ؟
١٩ . هل يقيم البرنامج المتعلّم ويزوّده بنتيجة تحصيلة التعليمي ؟
٢٠ . هل يتتبع البرنامج نشاط المتعلّم ويقدّم تقريراً عنه ؟

النتائج والتوصيات :

في ضوء ما تقدّم من عرض ومناقشة وتحليل للدراسات ذات العلاقة ، يمكن الخروج بالنتائج والتوصيات التالية :

١ . تتضمن عملية تقييم البرمجيات التعليمية تنفيذ البرنامج التعليمي على الحاسوب من قبل الفريق المكلّف بهذه المهمة ، واستعراض مكوناته ، والتفاعل معه بنفس الطريقة التي يتوقع أن يقوم بها الطالب المتعلّم ، ورصد درجات ، (علامات) للخصائص المطلوب مراعاتها في ذلك البرنامج التعليمي ، وفق نموذج تقييم خاص ومدرج لهذه الغاية .

٢ . يفضّل أن يتكون معظم أعضاء كل فريق من فرق تقييم البرمجيات التعليمية بشكل

رئيسي ، من معلّمي المدارس المختصين ، لأنهم هم الأفراد الذين يجب أن توكل إليهم مهمة تقييم وتدريج البرمجيات التعليمية ، وذلك بعد تدريبهم تدريباً فنياً كافياً يؤهلهم للقيام بهذه المهمة الموكلة إليهم .

٣ . ضرورة مشاركة الطلاب في عملية تقييم البرمجيات التعليمية ، بحيث يتم اختيار عيّنات من الصفوف المستهدفة للبرنامج التعليمي ، وتكليفهم من قبل أعضاء فرق التقييم بتنفيذ ذلك البرنامج ، ومراقبتهم وتسجيل الملاحظات والاستنتاجات عنهم ، ثم رصد اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو البرنامج التعليمي والخصائص الجيّدة التي أحبوها في ذلك البرنامج ، وكذلك الخصائص غير الجيّدة التي لم يحبوها في نفس البرنامج .

٤ . يرى البعض ضرورة تكوين مؤسسات متخصصة من القطاع العام أو الخاص أو من كليهما ، لتقييم البرمجيات التعليمية وتقديم تقارير عن تلك البرمجيات إلى المسؤولين عن التعليم . إن تكوين مثل هذه المؤسسات في القطاع العام ، يتفق تماماً مع أنظمة التعليم المركزية (Centralized Educational Systems) ، كما هو الحال في معظم بلدان الدول النامية . وحيث أن البرمجيات التعليمية هي مواد تعليمية شأنها في ذلك شأن الكتاب المدرسي ، وأن الكتاب المدرسي يقرر استخدامه من قبل مجلس متخصص كمجلس التربية والتعليم ، وهو قرار مركزي ، إذن ، وقياساً على ذلك ، يفضّل أن يخضع القرار النهائي لاستخدام البرمجيات التعليمية لمؤسسة مركزية يكون لديها الكوادر الفنية المتخصصة . في حين أن تكوين مؤسسات متخصصة لهذه الغاية في القطاع الخاص ، يتفق مع أنظمة التعليم غير المركزية (Decentralized Systems) . والهدف سيكون واحداً في الحالتين إذا تم اختيار أعضاء فرق التقييم من معلّمي المدارس الأكفّاء .

٥ . تعترض عملية تقييم البرمجيات التعليمية مشكلتان رئيسيتان هما : الذاتية في عملية التقييم ، وعدم الإتفاق على مجموعة من الخصائص التي يجب مراعاتها في تلك العملية . أما المشكلة الأولى وهي الذاتية وعدم الموضوعية في عملية التقييم ، فيمكن تقليص أثرها بجعل العلامة الكلية المخصصة لتقييم البرنامج التعليمي تتكوّن من جزأين : الجزء الأول يعتمد على معدّل علامات أعضاء فريق التقييم ، والجزء الثاني يعتمد على معدّل تحصيل الطلاب المشاركين في عملية التقييم ، بعد تنفيذهم للبرنامج التعليمي وإخضاعهم لامتحان بعدي (Post - test) تحت إشراف

أعضاءفريق التقييم .

أما مشكلة عدم توفّر مجموعة من الخصائص المتفق عليها والتي يجب مراعاتها في عملية تقييم البرنامج التعليمي ، فيوصى بتبني أحد أسلوبين : الأول اعتماد مجموعة خصائص عامة ، منبثقة عن إحدى نظريات التعلّم المشهورة ، واعتبارها محكاً لتقييم البرمجيات التعليمية . وقد أشار جانيه وبريجز(Gagne' and Briggs) إلى تسعة أنشطة رئيسة ، تعتبر مكوّنات أساسية يجب توفرها في البرنامج التعليمي . هذا وقد سبق ذكرها في البند السابق من هذه الورقة . أما الأسلوب الثاني فيعتمد على مجموعة من المعايير الصادقة (Valid Criteria) والتي يجب توفرها في أي برنامج تعليمي فعّال . وقد تم عرض مجموعة مكوّنة من عشرين خاصية أيضاً في سياق هذه الورقة .

المراجع

١ . الجابري ، محمد رجب . (١٩٩٥) . البرمجيات التعليمية / الحاسوب في التعليم . جامعة القدس المفتوحة . برنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية . رقم المقرر ١٢٨٨ ، ص ٢٠٨-٢١٥ .

(2)Bangert- Drowns, R. L. & Kozma , R. B. (1989). Assessing The Design of Instructional Software. Journal of Research On Computing in Education 241 - 262 .

(3) Barrett , A. J., Micceri . T., & Pritchard , W. H. (1990). Objectively Determining The Educational Potential of Computer and Video-Based Courseware. (ERIC , No. Ed 324 337) .

(4) Borton, W., & Rossett, A. (1989) . Educational Software and Published Reviwes : Congruence of Teacher , Developer and Evaluator Perceptions . Education , 109 (4) , 434 - 444 .

(5) Caldwell, R.M. (1983) . Education of Microcomputer Software : How Valid are the Criteria and Procedures. (ERIC No. ED 230 171) .

(6) Callison , D., & Haycocok , G. (1988) . A Methodology for Student Evaluation Of Educational Microcomputer Software . Educational Technology , 28 (1) , 25 - 32 .

(7) Camp , W. G. (1983) . Evaluation Of Technology For The Vocational Classroom . Paper presented at the meeting of the American Vocational Association . Anaheim , C. A.

(8) Change , L. I., & Osguthorpe, R. T. (1987) . An Evaluation System for Educational Software : A Self Instructional Approach . Educational Technology , 27 (6) , 15 - 19 .

(9) Dudley - Marling , C., & Owston , R.D. (1987) . The State of Educational Software . A Criterion - Based State of Educational Software . Educational Technologyt , 27 (3) , 25 - 29 .

(10) Gange' R. M. & Briggs , L. J. Principles of Instructional Design . Secoind Edition , New York , : Holt , Rinehart and Winston , 1979 .

(11) Gill , B., Dick , W., Reiser , R., A. and Zahner , J. E. (1992) . A New Model for Evaluating Instructional Software. Educational Technology , 32 (3) , 39 - 44 .

(12) Jonston , V., M. (1987) . The Evaluation of Microcomputer Programs . An Area of Debate . Journal of Computer - Assisted Learning , 3, 40 - 50 .

(13) Jolicoeur , K., & Berger , D. E. (1986) . Do We Really know What Makes Educational Software Effective ? Educational Technology , 26 , (12) 7 - 11 .

(14) Jolicoeur , K., & Berger , D.E. (1988 a) . Implementing Educational Software and Evaluating its Academic Effectiveness : Part I . Educational Technologyt , 27 (9) , 7 - 13 .

(15) Jolicoeur , K., & Berger , D.E. (1988b) . Implementing Educational Software and Evaluating its Academic Effectiveness : Part II . Educational Technology , 28 (10) , 13 - 19 .

(16) Komoski , P. K. (1984) . Educational Computing : The Burden of Insuring Quality . Phi Delta Kappan , 66 , 244 - 248 .

(17) Litchfield ,B. C (1992) . Evaluation of Inquiry - Based science Software and Interactive Multimedia Programs. The Computing Teacher , 6 , 41 - 43 .

(18) Micceri , T., Pritchard , W. H., & Barrett, A.J. (1989) . Must Computer Courseware Evaluation be Totally Subjective ? British Journal of Educational Technology , 20 (22) , 120 - 128) .

(19) Muller , E. W. (1985) . Application of Experimental and Quasi - Experimental Research Designs to Educational Software Evaluation . Educational Technology , 25 (10) , 27 - 31 .

(20) Neill , S. B. & Neill , G. W. (1992) . Only The Best : 1993 Edition . Carmichael , CA : Education News Service .

(21) Owston , R. D., & Dudley - Marling , C. (1988) . A Criterion -Based Approcach to Software Evaluation . Journal of Research on Computing in Education . 243 - 244 .

(22) Owston , R. D. & Wideman , H.H. (1987) . The Value of Supplemental Panel Softeware Reviews With Field Observations. Canadian Journal of Educational Communication . 16 (4) , 295 - 308 .

(23) Reiser , R. A., & Kegelmann , H.W. Evaluating Instructional Software . A Review and Critique ..., ETR & D , Vol 42 , No . 3. 1992, pp 63 - 69 .

(24) Reiser , R.A., & Dick, W., (1990) . Evaluating Instructional Software . Educational Technology Research and Development , (38 (3) , 43 - 50 .

(25) Schueckler , L.M., & Shuell , T.J. (1989) . A Comparison of Software Evaluation Forms and Reviews . Journal of Educational Computing Research , 5 (1) , 17 - 33 .

(26) Shuell , T.j., & Schueckler , L.M. (1989) . Toward Evaluation Software According to Principles of Learning and Teaching . Journal

of Educational Computing Research , 5 (2) , 135 - 149 .

(27) Singer , B. (1983) . How Do Teachers and Student Evaluations of CIA Software Compare ? The Computing Teacher , 34 - 36 .

'28) Test , D. W. (1985) . Evaluating Educational Software For The Microcomputer. Journal Of Special Education Technology . 7 (1) , 37 - 46 .

29) Tolhurst , D. (1992) . A Checklist for Evaluating Content - Based Hypertext Computer Software . Educational Technology , 32 (3) , 17 - 21 .

(30) Tucker , R.N. (1989) . Comparative Study of Critiria and Procedures for Evaluation of Educational Software . Paper presented at the Education and Information Conference , Paris . (ERIC Document Reproduction Service No. ED 319 358) .

(31) Voogt, J. (1990) . Courseware Evaluation by Teachers : An Implementation Perspective . Computers and Education 14 299-307.

(32) Zahner J . E. Reiser R.A. Deck W. & Gill B. (1992). Evaluation Instuctional Software: A Simplified Model. Edecational Technology Research and Development 40(3) 55-620

التنبؤ بأسعار الأسهم المتداولة
في سوق عمان المالي

د. راشد محمد سلامة
كلية العلوم الإدارية والمالية - جامعة البنات الأردنية

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى نموذج رياضي يمكن استخدامه في عملية التنبؤ المستقبلي للتغيّرات التي قد تحدث لأسعار الأسهم المتداولة في السوق النظامي من سوق عمّان المالي . وقد استبعدت العوامل النوعية ، واقتصر على دراسة العوامل الكمية التي قد يكون لها تأثير على التغيرات التي تحدث للمستوى العام لأسعار الأسهم ، حيث تم تحديد ستة عوامل كمية ليتضمنها النموذج وهي : حوالات المغتربين الأردنيين ، قدوم المغتربين الأردنيين لقضاء إجازاتهم في الأردن ، الفائدة والعمولة التي تتقاضاها البنوك والمؤسسات المالية على القروض ، سعر صرف الدينار الأردني مقابل الدولار الأمريكي ، عرض النقد ، ودائع القطاع الخاص لدى الجهاز المصرفي . وقد تم الإستعانة بالحاسب الآلي لهذا الغرض ، حيث استخدم أسلوب الإنحدار المتعدده لدراسة أثر هذه المتغيرات على المستوى العام لأسعار الأسهم .

بيّنت النتائج المستخلصة بواسطة الحاسب الآلي نجاح النموذج في تحديد متغيرين (هما عرض النقد وسعر صرف الدينار الأردني مقابل الدولار الأمريكي) من المتغيرات الستة لهما تأثير على أسعار الأسهم ، إلاّ أن النتائج المستخلصة تبيّن لنا أيضاً عدم مأمونية الإستناد على هذه النتيجة لأغراض التنبؤ المستقبلي ، لذلك قمنا بعدة محاولات لتحسين النموذج ، ومأمونية الإستناد عليه لأغراض التنبؤ المستقبلي ، إلاّ أن جميع هذه المحاولات لم يكتب لها النجاح .
وبالتالي فإنه يمكنني استخلاص القول بأن عملية التنبؤ في التغيرات المستقبلية لأسعار الأسهم المتداولة في سوق عمّان المالي تبقى أمراً يصعب تحقيقه ، حيث أنها عرضة للتأثّر بمتغيرات حكومية و أخرى خارجة عن نطاق سيطرة الحكومة .

Forecasting share prices
Traded at Amman Financial Market

Dr. Rashed Mohmmad Salameh
Faculty of Administrative and Financial Sciences
Jordan University for Women

Abstract

This study aims to develop a mathematical model which could be used to explain and predict and future price changes of the shares traded at Amman Financial Market (AFM) . The Multiple regession technique is used to investigate the interrelationships between the dependent varibles (Jordanian workers remittances , Jordanian arrivals and departures , Lending rates announced by licenced banks and financial institutions , Monthly average exachance rate of U.S Dollar to the dinar , Money supple , Net financial position of the private sector) . A possible use of the model is to indicate to government policy makers which macroeconomic varibles they may need to affect in order to influence the stock market prices .

The model which has been developed succeded in pinpointing that two variables only has sgnificant effect on prices . But forecasting the futures price changes in accordance with this result is not relaiable . Therefore , several attempts has been made to improve the model , but,

again, unfortunately we failled .

As thus , one can conclude that fluctuations in share prices movements in AFM is subject ot quantitative and qualitative variables , some of which the govermement can control , but on others, the government have no influence ; hence , forecasting accurately the future price trend of the shares traded in AFM is difficult to achieve .

مقدّمة

تساهم أسواق المال في دعم وتنمية الإستقرار الإقتصادي في الدولة ، عن طريق نقل وتحويل الأموال من الوحدات الإقتصاديةذات الفوائض المالية إلى القطاعات الإقتصادية ، التي تكون بحاجة إلى هذه الأموال . وتنعكس أهمية هذا الدور ومدى فاعليته على حركة أسعار الأدوات المالية المتداولة في هذه الأسواق حيث تعتبر الأسهم إحدى هذه الأدوات المالية . فارتفاع أسعار الأسهم غالباً ما ينظر له كمؤشر إيجابي ويعكس حركة رواج ونمو في الإقتصاد ، في حين أن انخفاض أسعارها يفسر على أنه مؤشر سلبي ويعكس حركة ركود اقتصادي في الدولة . لذلك فإن السياسات الاقتصادية العامة للدولة تحرص على توفير نوع من الاستقرار في مستويات الأسعار في السوق المالي بحيث تسمح بتغيّرات الأسعار وفق أسس مقبولة في حين أن التغيرات الحادة في مستويات الأسعار ـ سواء بالإرتفاع أو الإنخفاض ـ هو أمر غير مرغوب فيه .

ولكن هذا لا يعني أن الدولة تسعى إلى التحكّم في مستويات أسعار الأسهم المتداولة في السوق المالي . فسعر تداول سهم معيّن في السوق المالي ، يتحدّد بناءً على عوامل العرض والطلب الخاصة بالمتعاملين ، وهذه بدورها عرضة للتأثّر بالعديد من المتغيّرات ، بعضها خاص بالمتعامل ذاته ، وأخرى خاصة بالسهم ذاته ، وقد تكون هذه الأسعار عرضة للتأثّر بالقوانين المنظّمة لعمل السوق المالي نفسه ، ويمكننا إجمال العوامل التي تؤثر في تحديد سعر سهم معيّن بنوعين أساسيين من المتغيّرات ، هما : العوامل الداخلية ، والعوامل الخارجية ، ويقصد بالعوامل الداخلية المتغيّرات الخاصة بالشركة المصدرة للأسهم ، مثل سمعة الشركة ، وجودة إنتاجها ، وخطط عملها ومستوى ربحيتها الحالي والمستقبلي ، وهذه العوامل ، يمكن لإدارة الشركة التأثير فيها بشكل مباشر . أما المتغيّرات الخارجية فهي العوامل التي لا يمكن لإدارة المنشأة التحكّم فيها أو التأثير عليها ، وقد تكون هذه العوامل خاصة بالمتعاملين ، مثل مزاجية المتعاملين ، وتوقعاتهم ، ومدى توافر السيولة المالية لديهم ، أو قد تكون خاصة بالسوق المالي وتنظيمه ، مثل التشريعات ، والنظم المتعلّقة بإجراءات وقواعد العمل في السوق ذاته . وبالتالي فإننا نجد أن بعضاً من هذه العوامل يمكن قياسه حسابياً ، ويمكن تسميته بالعوامل الكميّة والبعض الآخر ليس من السهولة قياسه حسابياً ، ويمكن تسميته بالعوامل النوعية .

الدراسة وأهميتها :

شهد المستوى العام لأسعار الأسهم المتداولة في السوق النظامي في سوق عمّان المالي ، (مقاساً بالرقم القياسي الصادر عن سوق عمّان المالي) ارتفاعاً متواصلاً ، منذ النصف الثاني من

عام ١٩٩١ ، ولمدة تزيد عن السنتين ، إلاّ أن الأسعار عادت للانخفاض بعد ذلك ، مما ألحق ببعض المتعاملين خسائر مالية كبيرة . لذلك فإن الحاجة تستدعي منا البحث عن العوامل التي تؤثر على أسعار الأسهم المتداولة في سوق عمّان المالي . وهذه الدراسة محاولة لتحديد العوامل الكميّة ، التي قد يكون لها تأثير على تلك الأسعار .

وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق أمرين هما :

١ . مساعدة الجهات الحكومية في رسم سياساتها العامة الرامية إلى تحقيق نوع من الاستقرار في تقلّبات المستوى العام للأسعار في السوق ا لنظامي من سوق عمّان المالي ، وبما يخدم مصلحة الإقتصاد المحلّي بمجمله ، وذلك عن طريق التأثير على العوامل الكميّة ، التي يمكن أن تقع ضمن نطاق الصلاحيات الحكومية .

٢ . حماية المتعاملين في سوق عمّان المالي من أية خسائر قد تلحق بهم ، أو مساعدتهم في تحقيق ربح إضافي ، وذلك عن طريق تحديد العوامل التي يمكنهم الاسترشاد بها في عملية التنبؤ باتجاهات الأسعار المستقبلية .

منهجية الدراسة :

إن منهجية الدراسة تستند إلى البحث عن العوامل الكميّة ، التي قد يكون لها تأثير مباشر على أسعار الأسهم المتداولة في السوق النظامي من سوق عمّان المالي . ولتحديد هذه العوامل يجب أن يراعى أن أي عامل يتم اختياره لا بد من أن يستند على ضرورة وجود علاقة نظرية بينه وبين تقلّبات أسعار الأسهم . لذلك فإنني سأقوم فيما يلي بمناقشة لطبيعة العلاقة المميّزة الموجودة بين بعض الجوانب الاقتصادية الخاصة بالإقتصاد الأردني ، والتي قد يكون لها تأثير على أسعار الأسهم في سوق عمّان المالي .

يعتبر الأردن من الدول المصدّرة للأيدي العاملة ، فهناك عشرات الآف من الأيدي العاملة الأردنية التي تعمل خارج الوطن ، خاصة في دول الخليج العربي النفطية ، وبالتالي قد يكون للتحويلات المالية للمغتربين الأردنيين تأثير مباشر على العديد من الجوانب الاقتصادية المحليّة ، بما في ذلك التأثير على تقلّبات مستويات أسعار الأسهم المتداولة في سوق عمّان المالي . فارتفاع قيمة هذه التحوّلات يؤدي إلى ارتفاع أسعار الأسهم ، وانخفاض قيمتها يؤدّي إلى انخفاض مستويات أسعار الأسهم .

كما قد يكون لعودة هؤلاء المغتربين الأردنيين إلى وطنهم لقضاء إجازاتهم ـ خاصة في فترة الصيف من كل عام ـ أثراً على أسعار الأسهم . فعودة المغتربين الأردنيين تؤدي إلى زيادة الطلب

على الأسهم ، وبالتالي إلى ارتفاع أسعارها ، في حين أن عودتهم إلى أماكن عملهم ستؤدي إلى انخفاض الطلب على الأسهم وبالتالي إلى انخفاض أسعارها .

هذا ويمثّل الإستثمار في الأسهم أحد القنوات الاستثمارية المتاحة أمام ذوي الفوائض المالية ، ومن القنوات الاستثمارية الأخرى ـ على سبيل المثال ـ إيداع مدخراتهم المالية لدى البنوك والمؤسسات المالية مقابل الحصول على فائدة . وبالتالي ، فتفضيل بديل استثماري دون الآخر يخضع لاعتبارات ومقاييس عدة ، منها على سبيل المثال معدّل العائد المتوقّع على الاستثمار ، ودرجة السيولة والمخاطرة ، التي يتضمنها الاستثمار . فلو نظرنا إلى الودائع لدى البنوك على اعتبار أنها تمثّل استثماراً قليل المخاطرة ، وعالي السيولة ، فإن تفضيل المستثمر لهذا البديل عوضاً عن الاستثمار في الأسهم يكون متأثراً في الغالب بمعدّل الفائدة التي سيحصل عليه . لذلك فإن ارتفاع معدّل الفائدة يشكّل حافزاً لذوي الفوائض المالية لإيداع أموالهم بالبنوك ، وبالتالي الإبتعاد عن الاستثمار في الأسهم ، مما سينعكس سلباً على مستويات الأسعار في السوق المالي . ولكن من خلال تفحصنا لمستويات أسعار الفائدة على الودائع لدى البنوك (مدة شهر مثلاً) لاحظنا أنها تتسم بنوع من الثبات ولفترات طويلة (ستة أشهر) في بعض الأحيان مما جعلنا نستبعد أثر هذا المعدّل من الدراسة .

كذلك ، فإن العديد من المتعاملين بالأسهم يلجأون إلى البنوك والمؤسسات المالية للحصول على قروض وتسهيلات مالية لاستثمارها في الأسهم ، إذا ما وجدوا أن مقدار العائد المتوقع تحقيقه نتيجة الاستثمار في الأسهم يفوق التكلفة التي يتحملونها ، هذا ويمكن النظر إلى التغييرات التي تحدث للرقم القياسي لأسعار الأسهم بمثابة قيمة العائد الذي يتوقعه المستثمرون . لذا فإن ارتفاع تكلفة الأقراض يمثل عائقاً أمام المتعاملين ، ويبعدهم عن التعامل بالأسهم ، مما يخلق ضغطاً على اتجاهات الأسعار للانخفاض .

ومن خلال تفحصنا للتكلفة المالية التي يتحمّلها المقترضون ، وجدنا أن متوسط أسعار الفائدة والعمولة على التسهيلات المالية يتسم بنوع من عدم الإستقرار في فترات معيّنة ، مما جعلنا نعتقد أنه قد يكون لتغيرات هذا المعدّل أثر على تغيرات أسعار الأسهم في سوق عمّان المالي . لذلك فإن الدراسة تأخذ بالحسبان متوسط أسعار الفائدة ، والعمولة على التسهيلات المالية المقدّمة من البنوك والمؤسسات المالية ، باعتباره أحد العوامل المؤثرة على تغيرات الأسهم في سوق عمّان المالي . وقد اختير هذا المعدّل للتسهيلات المقدّمة لمدة أقصاها سنة ، على اعتبار أن هذه الفترة بمثابة مدة كافية للمتعامل لاتخاذ قراره بتحويل استثماره من نوع إلى آخر .

كما يجد الكثيرون من أصحاب الفوائض المالية أن الفرصة في كثير من الأحيان ، تكون

مهيئة أمامهم لتحقيق أرباح نتيجة للتغيّر المستمر في أسعار صرف العملات أمام بعضها بعضاً ، مما يدفعهم لتركيز تعاملهم على العملات بدلاً من الأسهم ، وبالتالي يبتعدون عن التعامل بالأسهم ، فتبدأ أسعارها بالإنخفاض . وللتعرف على مدى تأثير مثل هذا الأمر على تقلّبات الأسعار في سوق عمّان المالي ، فإننا سنقوم بدراسة أثر تقلّبات سعر صرف الدينار الأردني مقابل الدولار الأمريكي ، كعامل مؤثر على تقلبات أسعار الأسهم في سوق عمّان المالي . وقد اختير الدولار الأمريكي على اعتبار أنه يمثّل العملة الرئيسية في التعاملات المالية العالمية بعامة وفي الأردن بخاصة . فتقلّبات سعر صرف الدينار مقابل الدولار متوقع أن يكون له أثر معاكس على الأسعار في سوق الأسهم ، فإذا ما وجد المتعاملون أنهم سيدفعون سعر صرف كبير للحصول على الدولار ، فإنهم قد يفضّلون الإتجاه لاستثمار دنانيرهم في سوق الأسهم ، مما يؤدي إلى ارتفاع أسعار الأسهم ، في حين أن انخفاض سعر صرف الدولار مقابل الدينار قد يشكّل حافزاً أمام المتعاملين للإقبال على شراء الدولار طمعاً في تحقيق ربح مستقبلي نتيجة ارتفاع سعر صرفه مقابل العملة المحليّة ، وبذلك يبتعدون عن التعامل بالأسهم فتنخفض أسعارها .

أما العوامل الأخرى التي نرى أنه قد يكون لها تأثير على أسعار الأسهم في السوق المالي ، فهي حجم السيولة المحلية ، وصافي قيمة ودائع القطاع الخاص (ودائع - تسهيلات) لدى البنوك والمؤسسات المالية . فارتفاع قيمة السيولة المحلية المتوفرة للقطاع الخاص بشقيها النقدي وشبه النقدي متوقع أن يؤدي إلى ارتفاع في أسعار الأسهم ، وانخفاض هذه القيمة قد يؤدي إلى انخفاض أسعار الأسهم ، وكذلك فإن ارتفاع صافي قيمة ودائع القطاع الخاص لدى البنوك والمؤسسات المالية الأخرى ، يعني أن المستثمرين يفضّلون الاحتفاظ بمدخراتهم على شكل ودائع مالية بدلاً من استثمارها في الأسهم ، مما قد يؤدي إلى انخفاض أسعار الأسهم ، في حين أن انخفاض قيمة صافي ودائع القطاع الخاص ، يعني أن القطاع الخاص يفضّل استثمار أمواله بعيداً عن الودائع البنكية ، مما قد يؤدي إلى ارتفاع أسعار الأسهم .

أسلوب الدراسة :

لقد قمنا بإعداد نموذج رياضي لنفي أو تأكيد العلاقة النظرية السابقة بين العوامل الكمية السابق الإشارة إليها وبين التغيرات التي تحدث في مستويات أسعار الأسهم المتداولة في السوق النظامي من سوق عمّان المالي ، وكذلك لبيان فيما إذا كان بإمكاننا الإستناد على هذه العوامل الكمية في عملية التنبؤ المستقبلي لتقلّبات أسعار الأسهم . ويمكن توضيح النموذج كالتالي

$$\overset{+}{}\quad\overset{+}{}\quad\overset{-}{}\quad\overset{-}{}\quad\overset{+}{}\quad\overset{-}{}$$

$$SPI = a + b_1\,WR + b_2\,POP + b_3\,I + b_4\,EX_{\$/JD} + b_5\,M + b_6\,P\,dep. - c\,.$$

حيث أن :

SPI = الرقم القياسي العام لأسعار الأسهم المتداولة في سوق عمّان المالي .

a = قيمة رقمية ثابتة .

$b_1 , b_2 , \dots b_6$ = قيمة معامل الإرتباط بين المتغيّر المستقل والمتغيّر التابع .

WR = حوالات العاملين الأردنيين

POP = صافي الزيادة في أعداد الأردنيين القادمين والمغادرين .

I = متوسط أسعار الفائدة والعمولة على التسهيلات المالية لمدة أقصاها سنة .

$EX_{\$/JD}$ = متوسط سعر صرف الشراء والبيع للدولار مقابل الدينار (بالفلس) .

M = عرض النقد (ودائع تحت الطلب + شبه النقد) مطروحاً منها ما يخص البلديات والمؤسسات العامة .

Pdep - c. = (إجمالي الودائع – التسهيلات) للقطاع الخاص .

وقد استند هذا النموذج على اعتبار أن الرقم القياسي لأسعار الأسهم (SPI) الظاهر في الطرف الأيسر من المعادلة ، والذي يمثّل الإتجاه العام لأسعار الأسهم المتداولة في السوق النظامي من سوق عمّان المالي بمثابة متغيّر تابع ، يتأثر بالمتغيرات الأخرى المستقلة الظاهرة في الجانب الآخر من المعادلة . أما إشارة + أو – الموجودة في أعلى قيمة المتغيرات المستقلة فترمز إلى طبيعة العلاقة المتوقعة بين المتغيّر المستقل ، والمتغيّر التابع ، فإشارة + تعني أن هناك علاقة طردية بين المتغيّر المستقل والمتغيّر التابع ، فإذا زادت قيمة المتغيّر المستقل ، زادت قيمة المتغيّر التابع ، وبالعكس فإن إشارة ـ تعني وجود علاقة عكسية بين هذين المتغيّرين ، فارتفاع قيمة المتغيّر المستقل ستؤدي إلى انخفاض قيمة المتغيّر التابع .

ولدراسة العلاقة بين هذه المتغيرات المستقلة وأثرها على المتغيّر التابع ، الموضّحة بالنموذج ، فإننا سنلجأ إلى استخدام أسلوب الإنحدار المتعدّد Multiple Rgression وهو من برامج الاستدلال الإحصائي المعدّة خصيصاً لدراسة أثر التغيّرات ، التي تحدثها عدة متغيّرات مجتمعة (أو منفردة) على متغيّر آخر . وسنستعين بالحاسب الآلي لتسهيل إجراء هذه الدراسة .

البيانات الإحصائية المستخدمة ومصادرها :

تمثّل البيانات الإحصائية الصادرة في المنشورات الرسمية لكل من سوق عمّان المالي والبنك المركزي الأردني مصدراً أساسياً لهذه الدراسة . فالبيانات الخاصة بالمتغيّر التابع اقتبست من « نشرة الإحصاءات الشهرية » التي يصدرها سوق عمّان المالي ، في حين أن البيانات الخاصة بالمتغيرات المستقلة ، قدتم إعدادها من قبل الباحث استناداً على البيانات المنشورة في عدة نشرات من « النشرة الإحصائية الشهرية » التي يصدرها البنك المركزي الأردني . ويبيّن جدول (١) البيانات الإحصائية المستخدمة في الدراسة على أساس شهري للفترة الواقعة بين كانون أول / ١٩٩١ ـ آذار / ١٩٩٥ .

فرضيات الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى نفي أو تأكيد الفرضيات التالية :

الفرضية الأولى :

فرضية العدم : إن هذه العوامل ، أو أي منها ، ليس له تأثير على تقلبات أسعار الأسهم (المتغيّر التابع) المتداولة في سوق عمّان المالي . أو التأكيد على أن لهذه العوامل مجتمعة ، أو بعضاً منها ، أثر على المتغيّر التابع .

الفرضية الثانية :

زيادة قيمة حوالات المغتربين الأردنيين تؤدي إلى ارتفاع أسعار الأسهم .

الفرضية الثالثة :

عودة المغتربين الأردنيين يؤدي إلى ارتفاع أسعار الأسهم ، في حين أن عودتهم إلى أماكن عملهم تؤدي إلى انخفاض أسعار الأسهم .

الفرضية الرابعة :

ارتفاع سعر الفائدة والعمولة التي تتقاضاها البنوك والمؤسسات المالية على القروض مقارنة بالعائد المتوقع تحقيقه جرّاء المتاجرة بالأسهم ، يؤدي إلى انخفاض أسعار الأسهم .

جدول ١

البيانات الإحصائية

PERIOD	SPI	EX	WR	POP	M	Pdep-C	INT
1	100	678.6	73.2	-2.4	3513.4	1951.5	12.25
2	102.6	677.4	40	-6.2	3601.2	1971.6	12.25
3	103.2	679.3	40	-0.7	3635.2	1963	12
4	103.1	686.1	40.1	7.6	3706.2	1942.6	12.25
5	111.3	689.6	32.3	21.2	3676.7	1928.3	12.25
6	105.8	681.7	32.3	1.1	3680.3	1951.9	12.375
7	107.7	675.9	32.3	32.9	3700.3	1983.8	12.625
8	104.1	668.9	51.6	59.3	3718.7	2001.1	12.625
9	105.7	668	51.6	-36.1	3775	2181.3	12.625
10	116.6	673.3	51.7	-37.5	3785.4	2220.7	12.625
11	116.6	680.3	47.6	-14.3	3773.9	2251.9	12.625
12	124.3	688.6	47.6	-3.5	3790.2	2234.6	12.625
13	129.9	688.7	47.6	-12.3	3808.3	2282.5	12.625
14	137.7	689	53.7	-1.4	3829.5	2208.9	12.625
15	132.4	691.4	53.7	-2.9	3816.1	2108.8	12.625
16	135.8	691.2	53.8	44	3868.7	2043.1	12.625
17	138.5	685.7	58.3	-12.2	3907.9	2018	12.625
18	151.9	685.7	58.3	-5.5	3959.5	2017.6	12.625
19	168.4	692.1	58.3	20.1	4008.1	2029.5	12.75
20	164.5	697	71.9	64.8	4082.2	2045.9	12.25
21	152.4	694.4	71.9	-24.4	4096.2	2096.9	11.75
22	159.3	690.5	71.9	-70.2	4082.8	2085.6	11.75
23	157.7	694.3	56.3	-3.8	4066	2066.5	11.75
24	150.2	700.8	56.3	0.3	4100.3	2015.5	12
25	158.5	702.2	56.3	-7.7	4182	2071.8	12
26	166.2	705.6	56.9	10.1	4105.8	2039.5	12
27	165.5	701.9	56.9	6.1	4141.9	1827.1	12
28	162.9	700.7	56.9	-3.5	4167.2	1793.7	12
29	156.5	703.9	50.6	0.6	4208.5	1767.7	12
30	152.5	699.4	50.6	5	4209.1	1734.5	11.75
31	150.8	694.8	50.6	35.9	4213.1	1687	11.75
32	150.4	691.2	85.6	56	4279.9	1760.8	11.75
33	147.1	695.5	85.6	33.9	4305.9	1772.9	11.625
34	146.1	696.8	85.7	-54.9	4357	1800.6	11.625
35	143.8	694.9	68.3	-4.2	4346.4	1793.2	11.625
36	145.6	697	68.3	-6	4375.3	1834.5	12.125
37	143.5	703.2	68.3	-8.6	4413.1	1896.6	12.125
38	142.2	699.4	58.9	-8.3	4399.9	1846	12.125
39	143.7	698.8	58.9	-17.9	4450.7	1794.7	12.125
40	141.8	688.7	59	17.9	4470.4	1755.1	12.125

الفرضية الخامسة :

ارتفاع سعر صرف الدولار الأمريكي مقابل الدينار يؤدي إلى ارتفاع أسعار الأسهم ، وانخفاض هذا السعر يؤدي إلى انخفاض أسعار الأسهم .

الفرضية السادسة :

ارتفاع قيمة عرض النقد بشقيه (ودائع تحت الطلب + شبه النقد) يؤدي إلى ارتفاع أسعار الأسهم .

الفرضية السابعة :

ارتفاع صافي قيمة الزيادة في ودائع القطاع الخاص (إجمالي الودائع ـ التسهيلات) يؤدي إلى انخفاض أسعار الأسهم .

محدودية الدراسة :

١ . تقتصر الدراسة على تناول عدد محدود من العوامل الكمية .
٢ . لا تمتد حدود هذه الدراسة لمناقشة التغيرات التي تحدّث في أسعار السندات المتداولة في سوق عمّان المالي ، وإنما تقتصر على دراسة أسباب تقلّبات أسعار الأسهم المتداولة في السوق النظامي ، وذلك باعتبار أن التعامل بهذه الأسهم يمثّل الجزء الأكبر من التعاملات ، التي تتم في سوق عمّان المالي .
٣ . تقتصر الإفادة من نتائج هذا البحث عن المتعاملين بالسوق المالي الأردني ، والأجهزة الحكومية الأردنية المعنية بذلك السوق . إلاّ أن الباحثين في النظريات الإقتصادية والمالية والمتعاملين في الأسواق المالية الأخرى قد يجدوا في بعض من جوانب هذه الدراسة أهمية خاصة بالنسبة إليهم .

تحليل نتائج الدراسة

يمكن إظهار بيانات النموذج كما استخلصت من الكمبيوتر بالمعادلة التالية ، حيث تظهر قيمة توزيع ـ ت داخل القوس أسفل قيمة معامل الإرتباط الخاص بالمتغيّر المستقل :

$$SPI = -1024.15 + 0.27\,WR + 0.09\,POP + 1.70\,I + 1.36\,EX_{\$/JD} + 0.03\,M + 0.04\,Pdep - C$$

$$(-4.75)\quad(1.53)\quad(1.16)\quad(0.22)\quad(4.69)\quad(2.18)\quad(1.97)$$

وكذلك نجد أن قيمة :

- معامل التحديد (R^{-2}) = ٧٤٥ر٠ (Adjusted R Square)
- الخطأ المعياري للتقدير = ٨٥٣ر١٠ (standard error of estimate)
- دربن - واتسون الإحصائية = ٧ر٠(Durbin - Watson Statistic)
- ف الحرجة = صفر (Significance F)

وقبل البدء بتحليل وفهم هذه النتائج أودّ أن أقدّم إيضاحاً لبعض المفاهيم والدلالات الإحصائية ، التي يستند عليها برنامج الحاسب الآلي المستخدم :

أ. إن قيمة معامل التحديد (R^{-2}) تقيس مدى تأثّر المتغيّر التابع بالمتغيرات المستقلة ، فإذا كانت جميع التغيرات التي تحدث للمتغيّر التابع مردّها إلى التغيرات التي تحدث للمتغيرات المستقلة ، فسنجد أن قيمة معامل التحديد مساوية للواحد صحيح . وكلما اقتربت قيمة معامل التحديد من الواحد صحيح ، أعطانا ذلك انطباعاً بأن للمتغيّرات المستقلة تأثيراً كبيراً على التغيرات التي تحدّث للمتغيّر التابع .

ب. إن قيمة توزيع – ت (t - Value) تبيّن لنا مدى أهمية المتغيّر المستقل في تأثيره منفرداً على المتغيّر التابع ، وكلما زادت القيمة المطلقة لتوزيع - ت عن العدد ٢ فإن ذلك يعطينا دلالة على أن للمتغيّر المستقل أثراً كبيراً على التغيّرات التي تحدث للمتغيّر التابع ، أما إذا انخفضت قيمة توزيع - ت عن تلك القيمة ، فإن ذلك يعطينا مؤشراً على أنه ليس للمتغيّر المستقل أي تأثير على التغيّرات التي تحدث للمتغيّر التابع .

ج. إن قيمة ديربن - واتسون (DW) الإحصائية تبيّن لنا مدى إمكانية الإستفادة من العلاقة الموضّحة في النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي ، وتركّز هذه القيمة على دراسة العلاقة القائمة ما بين الفروقات Residuals في القيمة الحقيقية (Actual Value) للمتغيّر التابع ، وقيمته المحسوبة بواسطة النموذج Predicted Value ، وعادة ما تقع هذه القيمة ما بين القيمتين صفر - أربعة . وبصفة عامة كلما زادت قيمة (DW) عن العدد ٢ أعطانا ذلك دلالة على انعدام الارتباط الذاتي Auto Correlation أو الارتباط الزمني Serial Correlation بين المتغيّرات المستقلة في النموذج ، وبالتالي أمكننا الاستناد عليه لأغراض التنبؤ المستقبلي ، أما إذا كانت قيمة (DW) أقل من العدد ٢ ، فهذا يشير إلى وجود ارتباط بين المتغيّرات المستقلة ذاتها ، وبالتالي لا يمكننا الإستناد على العلاقة الموضحة في النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي .

د. قيمة ف الحرجة(Significance F) تبيّن لنا مدى الثقة أو المأمونية التي يمكن إعطاؤها

للنموذج ككل .

استناداً على هذه المفاهيم ، فإنه يمكننا البدء بتحليل طبيعة العلاقة القائمة بين المتغيّرات المستقلة والمتغيّر التابع ، وكذلك التحقق من مدى صحة الفرضيات السابقة . على النحو التالي :

أولاً : طبيعة العلاقة القائمة بين كل من المتغيرات المستقلة والمتغيّر التابع :

من المعادلة السابقة نلاحظ أن معامل الإرتباط يشير إلى وجود علاقة موجبة بين جميع المتغيّرات المستقلة والمتغيّر التابع ، وهذه النتيجة تخالف توقعاتنا حول وجود علاقة سلبية بين المتغيّر التابع وكل من المتغيّرات المستقلة Pdep.c., EX , I .

ثانياً : الفرضيات

١ . تبيّن لنا النتائج السابقة أن قيمة معامل التحديد = ٧٤٥ر٠ وهذا يعني أن ما نسبته ٥ر٧٤٪ من التغيّرات التي تحدث للمتغيّر التابع (تقلبات الأسعار) يمكن إرجاعها إلى المتغيرات المستقلة الموضحة بالنموذج . وهذا يقودنا إلى رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة بأن للمتغيرات المستقلة الموضحة بالنموذج أثرها على تغيّرات أسعار الأسهم المتداولة في سوق عمّان المالي .

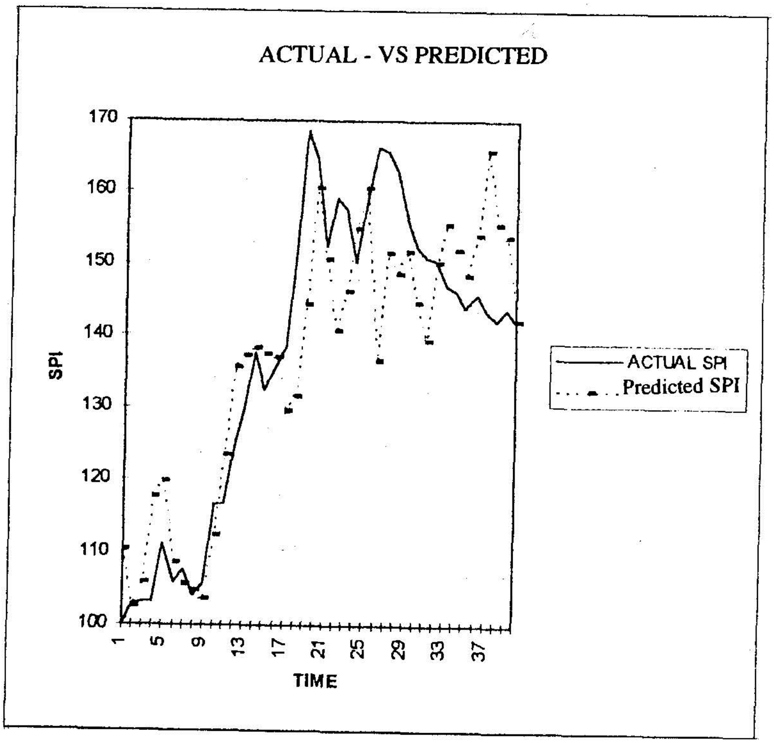
٢ . أما القيم الخاصة بتوزيع ـ ت فتشير إلى أن هناك متغيّرين فقط هما M, EX لها قيمة مطلقة تزيد عن العدد ٢ ، وهذا يعطينا دلالة إحصائية قوية على أن لهذين المتغيّرين تأثيراً ملموساً على تغيرات الأسعار في سوق عمّان المالي ، فأي تغيير في عرض النقد (M) أو سعر صرف الدينار منقابل الدولار (EX) سيؤثّر مباشرة على تغيرات أسعار الأسهم في سوق عمّان المالي .

أما بقية المتغيّرات المستقلة الأخرى ، فليس هناك أي دلالات على أن لها تأثيراً مباشراً على تقلّبات أسعار الأسهم ، وبالتالي فإنه لا يمكننا تأكيد أي من الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة أو السابعة . فليس هناك أي دلالة على أن زيادة قيمة حوالات المغتربين الأردنيين أو حضورهم لقضاء إجازاتهم في الأردن سيؤدي إلى ارتفاع أسعار الأسهم في سوق عمّان المالي . وكذلك الأمر ، فليس هناك ما يؤكد أن لارتفاع متوسط أسعار الفائدة والعمولة التي تتقاضاها البنوك والمؤسسات المالية على التسهيلات المالية التي تقدّمها لعملائها تأثيراً سلبياً على أسعار الأسهم ، كما أنه لا يوجد دليل على أن لصافي زيادة قيمة ودائع القطاع الخاص تأثيراً سلبياً على أسعار الأسهم المتداولة في سوق عمّان المالي .

ثالثاً : إمكانية استخدام النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي لأسعار الأسهم

للتعرّف على مدى إمكانية استخدام النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي بأسعار الأسهم ، فإنه يمكننا ذلك عن طريق مقارنة القيمة الحقيقية للرقم القياسي لمستويات الأسعار والقيمة المتوقعة المحسوبة باستخدام النموذج . ويبيّن الرسم البياني الموضّح أدناه هذه العلاقة . ومن هذا الشكل، نجد أن هناك دائماً فروقات (Residuals) ما بين القيمة الفعلية والقيمة المتوقعة المحسوبة باستخدام النموذج ، وهذه الحقيقة تقودنا إلى القول . بأنه لا يمكننا الحصول على نتائج دقيقة للأسعار المستقبلية باستخدام النموذج . وتؤكد قيمة دربن ـ واتسون (٧ر٠) ضعف النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي ، كما وأن قيمة F الحرجة تؤكد على هذه النتيجة ، والمتمثّلة بعدم إمكانية استخدام النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي بأسعار الأسهم .

القيمة الحقيقية والمتوقعة للرقم القياسي العام لأسعار الأسهم



محاولة تحسين النموذج

قد يكون ضعف النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي مرده إلى وجود علاقة بين المتغيّرات المستقلة مع بعضها بعضاً ، ويمكن دراسة هذه العلاقة عن طريق مصفوفة الارتباط ، والمبينة أدناه .

مصفوفة الإرتباط

	SPI	WR	POP	I	EX	M	Pdep-.c
SPI	I						
WR	.5355	I					
POP	.0160	-.0700.	I				
I	-.4576	-.5023	.0506	I			
EX	.8230	.3864	.0114	.5720	I		
M	.7477	.6111	-0.0226	-.6196	.7477	I	
Pdep-.c	-.2814	-.2782	-.2962	.6452	.4335	-.6048	I

تبيّن لنا مصفوفة الإرتباط وجود علاقة قوية بين المتغيّر التابع (SPI) وكل من المتغيّرين M,EX . في حين نلاحظ أيضاً وجود علاقة قوية بين المتغيّر المستقل M وكلاً من المتغيرات المستقلة I , EX , Pdep.c., WR وكذلك هناك علاقة قوية بين كل من المتغيّرين المستقلين ,.Pdep.c I . وقد يكون لعلاقة الارتباط هذه الموجودة بين المتغيرات المستقلة مع بعضها بعضاً أثر على ضعف مأمونية النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي . لذلك فإنني سأجري بعض التعديلات على النموذج ، كمحاولة لتحسين مأمونيته لأغراض التنبؤ المستقبلي لاتجاهات أسعار الأسهم .

المحاولة الأولى لتحسين النموذج سوف تنصب على استبعاد العوامل ، التي لم يثبت أن لها تأثيراً على المتغيّر التابع ، والتي لها أيضاً علاقة ارتباط قوية مع العوامل المؤثرة على المتغيّر التابع . أي أن تحليلنا هنا سيقتصر على دراسة مدى تأثّر المتغيّر التابع SPI بالمتغيّرين المستقلين ,EX M . ومن نتائج الحاسب الآلي ، يمكننا كتابة العلاقة بين هذه المتغيّرات بالمعادلة التالية .

$$SPI = -872.0 + 1.324\ EX + 0.024\ M$$

(- 5.07) (4.55) (2.28)

وكذلك نجد أن

معامل التحديد (R^{-2}) = ٧٠٢ر٠

الانحراف المعياري (SE) = ٧٣ر١١

دربن ـ واتسون = ٤١٧ر٠

قيمة ف الحرجة = صفر

وهذه النتيجة تتشابه مع النتيجة السابقة في أنها تبيّن لنا أن لهذين المتغيّرين (M , EX) علاقة قوية بالتغيّرات التي تحدث للمتغيّر التابع (SPI) ، حيث أن قيمة توزيع ت - لكلا المتغيّرين أكبر من العدد ٢ . وكذلك نجد أن قيمة معامل التحديد = ٢ر٧٠٪ ، أي أن استبعاد أربعة متغيّرات مستقلة من المتغيّرات الستة الظاهرة في النموذج الأصلي ، لم يخفض تلك القيمة إلاّ بما نسبته ٣ر٤ ٪ . أما قيمة دربن ـ واتسون الإحصائية فقد انخفضت لتصبح ٤١٧ر٠ ، مما يعطينا دلالة قوية على ضعف مأمونية استخدام النموذج المعدّل لأغراض التنبؤ المستقبلي لأسعار الأسهم .

أما مصفوفة الإرتباط المبيّنة أدناه ، فتشير إلى وجود علاقة قوية بين المتغيّرين المستقلين مع بعضهما بعضاً ، مما قد يكون له تأثير على النموذج . لذلك فإنني سأقوم بخطوة أخرى لتحسين النموذج عن طريق دراسة أثر كل من هذين المتغيّرين منفرداً على المتغيّر التابع .

مصفوفة الإرتباط

	SPI	EX	M
SPI	I		
EX	.823	I	
M	.748	.748	I

أثر المتغيّر EX على المتغير التابع SPI

يمكننا بالطريقة السابقة نفسها بيان نتائج الحاسب الآلي كالتالي :

المعادلة :

$$SPI = -1119.45 + 1.82\,EX$$
$$(-7.95) \quad (8.93)$$

وكذلك فإن :

معامل التحديد = ٠٫٦٦٩

الانحراف التقديري = ١٢٫٣٦١

دربن - واتسون = ٠٫٥٣٧

قيمة ف الحرجة = صفر

وهذه النتيجة لا تختلف كثيراً عن النتائج السابقة ، حيث تبيّن لنا أن لهذا المتغيّر المستقل تأثيراً على المتغيّر التابع ، إلاّ أنه لا يمكننا الإعتماد على مأمونية هذه العلاقة لأغراض التنبؤ المستقبلي لتقلّبات أسعار الأسهم في سوق عمّان المالي .

أثر المتغيّر المستقل M على المتغيّر التابع SPI

يمكن إظهار النتائج التي حصلنا عليها باستخدام الحاسب الآلي كالآتي :

المعادلة :

$$SPI = 99.69 + 0.059\,M$$
$$(-2.916) \quad (6.941)$$

كذلك فإن :

معامل التحديد = ٠٫٥٤٧

الإنحراف التقديري = ١٤٫٤٥

دربن - واتسون = ٠٫١٨٦

قيمة ف الحرجة = صفر

وهذه النتيجة مشابهة للنتيجة السابقة حيث تبيّن أن للمتغيّر المستقل M أثراً كبيراً على التغيرات التي تحدث للمتغيّر SPI ، إلاّ أنه لا يمكننا الإعتماد على مأمونية هذه العلاقة للتنبؤ المستقبلي للتغيرات التي تحدث للمتغيّر التابع .

أما المحاولة الثانية التي سنقوم بها لتحسين النموذج ، فتستند على افتراض أن التغيّرات التي تحدث للمتغيرات المستقلة لن يكون لها تأثير فوري على المتغيّر التابع ، وإنما سيكون تأثيرها ملموساً بعد مرور فترة من الزمن . فعلى سبيل المثال ، إذا ما تغيّرت أسعار الفائدة ، فإننا لا نتوقع

أن يكون لهذا التغيير تأثير فوري على أسعار الأسهم ، ولكننا قد نلمس هذا التأثير بعد مرور فترة من الزمن من حدوث التغيير (شهر ، شهرين ، أو أي مدة أخرى) ، وكذلك الأمر فإن التغير في قيمة عرض النقد قد لا يكون له تأثير فوري على مستويات الأسعار في سوق عمّان المالي ، ولكنه قد يؤثّر على هذه الأسعار بعد مرور فترة من الزمن .

لذلك فإنني سأقوم هنا بأخذ عامل الزمن بعين الإعتبار (Lagged - time) ، حيث سنجري ثلاث محاولات ، نفترض في الأولى أن المتغيّر التابع يتأثّر بالتغيرات التي تحدث للمتغيّر المستقل بعد مرور شهر ، في حين نفترض في المحاولتين الثانية والثالثة أننا لن نلمس هذا التأثير إلاّ بعد مرور شهرين أو ثلاثة أشهر على التوالي .

من خلال تفحصنا لنتائج هذه المحاولات ، والموضّحة في جدول ٢ ، يتبيّن لنا أن هذه النتائج لا تختلف كثيراً عن النتائج التي توصلنا إليها ، والتي تشير إلى عدم مأمونية استخدام النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي لإتجاه أسعار الأسهم المتداولة في سوق عمّان المالي . وهذا يعطينا دلالة واضحة على صعوبة التنبؤ بدقة التغيّرات المستقبلية المتوقعة لأسعار الأسهم المتداولة في سوق عمّان المالي ، حيث أن هذه التغيّرات ربما تكون عرضة للتأثّر بمتغيرات أخرى غير ظاهرة في النموذج .

جدول (٢)

Analysis with lagged time

Dependent variable	constant	WR	pop	I	EX	M	Pdep.-c	R^{-2}	DW	significance F
SPI t + 1	-1009.04 (-4.19)	.283 (1.42)	.017 (.21)	5.822 (.68)	1.25 (3.69)	.03 (1.87)	.034 (1.95)	.682	.672	0.00
SPI t + 2	-950.28 (-3.87)	.265 (1.29)	.043 (.52)	7.7 (.867)	1.077 (3.1)	.036 (2.13)	.046 (2.28)	.651	.599	0.00
SPI t + 3	-916.41 (-3.72)	.185 (.89)	.01 (.13)	13.167 (1.46)	.877 (2.5)	.047 (2.16)	.047 (2.30)	.625	.558	0.00

الاستنتاج :

على الرغم من تعدّد العوامل الكمية التي أخذت بعين الإعتبار في إعداد النموذج ، والمحاولات المتعددة التي قمت بها للتوصل إلى إمكانية استخدام هذا النموذج لأغراض التنبؤ المستقبلي لاتجاهات أسعار الأسهم في سوق عمّان المالي ، إلاّ أن هذه المحاولات كافة لم يكتب لها النجاح . وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنه قد تكون هناك عوامل كمية أخرى لها تأثير على تقلّبات الأسعار في سوق عمّان المالي ، لم نأخذها بعين الإعتبار ، أو أنّ هناك عوامل أخرى غير كميّة ، هي التي تسببت في الوصول إلى هذه النتائج السلبية . وباعتقادنا أن تجاهل النموذج للعوامل النوعية المؤثرة على مستويات الأسعار في سوق عمان المالي (كالمضاربة ومزاجية المتعاملين . . . الخ) له الأثر الأكبر في التوصّل لهذه النتيجة .

بالمقابل ، فقد نجح النموذج بتحديد عاملين أساسيين لهما تأثير كبير على تقلّبات الأسعار في سوق عمّان المالي ، وهما عرض النقد ، وسعر صرف الدينار الأردني مقابل الدولار الأمريكي . ولكن الإجراء الذي اتخذته الحكومة الأردنية مؤخراً بتثبيت سعر صرف الدينار الأردني مقابل الدولار الأمريكي سيحد من أثر هذا المتغيّر في التأثيَر على تقلّبات أسعار الأسهم في سوق عمّان المالي ، مما يبقي هذه الأسعار عرضة للتأثّر بعامل كمي واحد ، يتمثّل في عرض النقد ، وهذا المتغيّر يمكن للجهات الحكومية (كالبنك المركزي الأردني) التأثير عليه بصورة مباشرة ، إذا ما ارتأت الحكومة أن هناك ضرورة للتأثير على مستويات الأسعار في سوق عمّان المالي . ولكن يبقى نجاح أي إجراء تتخذه الحكومة في هذا المجال مرهون بالعديد من العوامل الأخرى ، التي يصعب على الحكومة التأثير فيها ، وهذا يجعل من دقة التنبؤ بالإتجاهات المستقبلية لمستويات الأسعار في سوق عمّان المالي أمراً صعب المنال .

قائمة المراجع

البنك المركزي الأردني ، دائرة الأبحاث والدراسات ، التقرير السنوي ، التقارير الخاصة بالأعوام ١٩٩٠ إلى ١٩٩٤ .

البنك المركزي الأردني ، دائرة الأبحاث والدراسات ، النشرة الإحصائية الشهرية ، النشرات الخاصة بالفترة كانون أول ١٩٩١ إلى يوليو ١٩٩٥ .

سوق عمّان المالي ، دائرة الأبحاث والدراسات ، التقرير السنوي ، التقارير الخاصة بالأعوام من ١٩٩٠ إلى ١٩٩٤ .

سوق عمّان المالي ، دائرة الأبحاث والدراسات ، النشرة الإحصائية الشهرية ، النشرات

الخاصة كانون أول ١٩٩١ إلى يوليو ١٩٩٥ .
د. محمد صالح جابر ، الاستثمار بالأوراق المالية : مدخل في التحليل الأساسي والفني للاستثمارات ، عمّان ، ١٩٨٩ .
د. مصطفى رشدي شيحا وزميلته ، النقود والبنوك والبورصات . مصر : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٢ .

Blumash , S., and Trivoli, G., Time - Lagged Interactions Between Stock Prices & Selected Economic Variables . **Journal of Portfolio Management** , 17 (summer 1991) : 61 - 67 .

Chen , N., Roll , R., and Ross , S. Economic Forces & the stock Market . **Journal of Business** , 59 (July 1986) : 383 - 403 .

Estep . T. Security Analysis . & Stock Selection : Turning Financial Information Into Return Forecasts. **Financial Analysts Journal,** 43 (July - Aug . 1987) : 34 - 43 .

Hamburger , Michalel J., and Kochin , Livis A. Money and Stock Prices : The Channels of Influence . **Journal of Finance** , (May 1972) : 231 - 49 .

Pindyck, Robert S., and Rubinfeld , Daniel L. **Econometric Models and Economic Forecasts** . 2nd ed . New York : Mc Graw-Hill Book Company , 1981 .

Rozeff , Michaels. The Money Supply and Stock Market . Financial **Analysts Journal** , (sept. - Oct . 1975) : 18 - 27.

Siegel , J. Does It Pay Stock Investors to Forecast the Business Cycle ? **Journal of portfolio Management** , 18 (Fall 1991) : 27 - 34 .

Stickel , S. Common Stock Returns Surrounding Earnings Forecast Revision : More Puzzling Evidence . **Accounting Review** . 66 (April 1991) : 402 - 416 .

Makridakis , Spyros and others , **Forecasting : Methods and Applications.** 2nd ed . Wiley & sons , Inc. Singapore , 1983 .